

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIOLOGÍA**

Departamento de Antropología Social



**CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE :
IMÁGENES SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA EN LA ESCUELA Y SUS PROCESOS DE
CONFIGURACIÓN**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Héctor Cárcamo Vásquez

Bajo la dirección de la doctora

María Isabel Jociles Rubio

MADRID, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Departamento de Antropología Social



TESIS DOCTORAL

**"Ciudadanía en la Formación Inicial Docente:
Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la
escuela y sus procesos de configuración"**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR:**

Héctor Cárcamo Vásquez

Directora

María Isabel Jociles Rubio

Madrid, 2013

Agradezco:

*A quienes desinteresadamente compartieron conmigo
sus experiencias... sin ellos hubiese
sido imposible este trabajo.*

*A Maribel, toda su generosidad, compromiso y
apoyo constante.*

*A Sandra, quien hace mágico el presente...querida compañera
de vida, con quien comparto inquietudes, sueños,
y esperanzas.*

Y por supuesto, a mis pequeños luceros que iluminan el camino.

Índice General

Resumen	7
Summary	10
 I. INTRODUCCIÓN.....	 13
 II. ACERCA DE LA PROBLEMATIZACIÓN Y LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	 18
II.1 Elementos de problematización	18
II.2 Delimitación del Problema de Investigación	27
II.2.1 Objeto de estudio	28
II.2.2 Preguntas de investigación.....	28
II.2.3 Objetivos de investigación.....	29
II.2.4 Supuestos de Investigación	30
II.2.5 Área de estudio	31
 III. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA.....	 33
III.1 Acerca de las representaciones sociales para el abordaje de la ciudadanía en la formación inicial docente	33
III.2 Aproximaciones al concepto de democracia: fundamento para la expresión de la ciudadanía a nivel del constructo y de la práctica	42
III.3 Ciudadanía: Nociones teórico-filosóficas.....	46
III.4 Ciudadanía y Educación	49
III.5 Ciudadanía: dimensiones constitutivas y praxis pedagógica.....	57
III.6 Ciudadanía como competencia.....	60
III.7 A modo de recapitulación.....	66
 IV. MÉTODOS Y TÉCNICAS.....	 67
IV.1 Acerca de las técnicas.....	68
IV.1.1 Revisión documental	68
IV.1.2 Entrevistas en profundidad.....	70
IV.1.3 Observación participante.....	79
IV.1.4 Encuesta con cuestionario	86

IV.2 Acceso al campo y a los informantes	89
IV.2.1 El acercamiento al área de estudio y a los informantes.....	89
IV.2.2 El acercamiento a los escenarios de observación.....	95
IV.3 Algunas consideraciones metodológicas.....	101
 V. NOCIONES DE EDUCACIÓN Y EL CONCEPTO DE PERSONA EDUCADA..	107
V.1 Introducción.....	107
V.2 Acerca del concepto de educación.....	107
V. 3 Ideas de educación en la formación inicial del profesorado.....	111
V.3.1 Acerca de los ‘intramuros’	123
V.3.2 Acerca de lo político-programático	134
V.3.3 Acerca de la educación como un todo fragmentado.....	145
V.4. Persona Educada.....	160
 VI. NATURALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS y FETICHIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA “TRANSMITIRLOS”: acerca del énfasis en los aspectos técnico-pedagógicos en el contexto de la formación inicial del profesorado	176
VI.1. Introducción	176
VI.2 Genealogía del discurso pedagógico constructivista en España	181
VI.3 Acerca del discurso institucional y su influencia en las imágenes de los estudiantes de magisterio de primaria	192
VI.4 Por qué el énfasis en el cómo: una aproximación desde el discurso de los estudiantes	206
VI.5 La práctica y lo práctico en la enseñanza: una síntesis como consecuencia de la tecnología instruccional.....	219
 VII. LA FAMILIA COMO ENEMIGO o la relación familia-escuela desde la perspectiva de los futuros maestros de primaria	225
VII.1 Introducción	225
VII.2 La relación familia-escuela: acerca del proceso de configuración y sus implicaciones.....	226
VII.3 ¿Qué familia?: una lectura desde la perspectiva de los futuros maestros	241

VII.4 Consenso-disenso y agentes de referencia en la educación escolar.....	249
VII.5 Continuidad-discontinuidad: visiones de los estudiantes de grado de primaria sobre el quehacer de la familia en materia educativa	256
VII.6 A modo de comentario final	267
VIII. LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA: visiones desde la formación inicial del profesorado de primaria	271
VIII.1 Introducción.....	271
VIII.2 Revisando el concepto de ciudadanía y su uso en el contexto de la escuela .	272
VIII.3 Ciudadanía: imágenes que circulan entre los futuros profesores de primaria	280
VIII.4 La ciudadanización en el espacio escolar desde la visión del futuro maestro	285
VIII.4.1 El proceso de ciudadanización: entre la formación en valores y la formación ciudadana.....	285
VIII.4.2 El proceso de ciudadanización: entre el enfoque por asignatura y el enfoque transversal	291
VIII.5 Un comentario para finalizar el capítulo	298
IX. ACERCA DE LA FORMACIÓN EN CIUDADANIA: miradas etnográficas en aulas de formación inicial del profesorado de primaria	300
IX.1 Introducción	300
IX.2 Una breve descripción de la asignatura.....	300
IX.3 Una mirada etnográfica desde el aula.....	303
IX.3.1 Respecto a la educación	3044
IX.3.2 Respecto a la familia	314
IX.3.3 Respecto al quehacer docente.....	326
IX.3.4 Respecto a la formación en ciudadanía	336
IX.4 Un comentario para finalizar.....	345
X. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO	347
BIBLIOGRAFIA	356

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Tipo de competencias en perspectiva comparada.....	65
Cuadro 2: Conceptos usados en relación con lo teórico-académico y lo ético- valórico.....	157

Índice de Figuras

Figura 1: Contenidos de la asignatura de Educación para la ciudadanía.....	23
Figura 2: Procedimiento para el análisis de discursos.....	78
Figura 3: Representaciones de la educación en el proceso de formación inicial del profesorado de primaria.....	114
Figura 4: Énfasis en las herramientas teórico-académicas.....	128
Figura 5: Énfasis en las herramientas ético-valóricas.....	132
Figura 6: Enfoques pedagógicos y estrategias pedagógicas.....	156
Figura 7: Cruce axial entre las herramientas teórico-académicas y las herramientas ético-valóricas.....	159
Figura 8: Lo escolar como zona de tránsito desde la incompletud a la completud de la persona.....	167
Figura 9: De la incompletud del alumno a la completud de la persona educada.....	175

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribución de la población según sexo.....	257
Gráfico 2-a: Centro educativo de procedencia en Universidad Pública. Expresado en términos porcentuales.....	258
Gráfico 2-b: Centro educativo de procedencia en Universidad Privada. Expresado en términos porcentuales.....	258
Gráfico 3-a: Nivel educacional de los padres de estudiantes de Universidad Pública.....	259
Gráfico 3-b: Nivel educacional de los padres de estudiantes de Universidad Privada.	259

Gráfico 4-a: Percepción del apoyo familiar recibido. Estudiantes Universidad Pública.....	261
Gráfico 4-b: Percepción del apoyo familiar recibido. Estudiantes Universidad Privada.....	261
Gráfico 5-a: Percepción del apoyo familiar brindado por las familias a sus hijos. Estudiantes Universidad Pública.....	263
Gráfico 5-b: Percepción del apoyo familiar brindado por las familias a sus hijos. Estudiantes Universidad Privada.....	263
Gráfico 6-a: Actividades que deben realizar las familias. Estudiantes Universidad Pública.....	264
Gráfico 6-b: Actividades que deben realizar las familias. Estudiantes Universidad Privada.....	265

Índice de Tablas

Tabla 1: Bloques temáticos de las entrevistas a futuros maestros de educación primaria.....	71
Tabla 2: Bloques temáticos emergentes a partir de las entrevistas a futuros maestros de educación primaria.....	72
Tabla 3: Bloques temáticos de las entrevistas a docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de educación primaria.....	72
Tabla 4: Bloques temáticos emergentes a partir de las entrevistas a docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de educación primaria.....	73
Tabla 5: Características de la muestra de docentes entrevistados.....	74
Tabla 6: Características de la muestra de futuros maestros entrevistados.....	74
Tabla 7: Percepción de apoyo escolar recibido según tipo de Universidad.....	260
Tabla 8: Percepción del apoyo escolar dado por las familias actuales según tipo de Universidad.....	262
Tabla 9: Naturaleza, Nivel y Rol de participación que los futuros maestros de primarias atribuyen a las familias.....	268

Resumen

Los estudios que tratan sobre la educación para la ciudadanía se han centrado esencialmente en el ámbito escolar, algunos ejemplos de ello lo encontramos en Díaz de Rada (2008), Fernández (2006), Martínez (2001), entre otros; en especial a partir de las modificaciones introducidas en el currículo escolar con la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la que se incorpora bajo el nombre de “competencia social y ciudadana” ya no sólo desde un enfoque transversal, sino por medio de una asignatura específica denominada precisamente Educación para la Ciudadanía (EpC). No obstante, a nivel de la educación superior, en lo que se refiere a la formación inicial del docente, los estudios son escasos. De ahí que esta investigación preste atención a la formación inicial del profesorado de educación primaria, que -en este caso- se hace dando prioridad a la perspectiva de los propios actores, tanto en lo que se refiere al momento presente (formación inicial docente), como en lo que atañe a su perspectiva de futuro (imágenes de su rol como educadores).

En este sentido, los esfuerzos se han dirigido a conocer, por un lado, las representaciones que los alumnos que cursan su formación inicial docente poseen con respecto a la ciudadanía (y la educación para la ciudadanía) y, por otro lado, los procesos concretos de formación de ésta en el medio universitario, con el fin de establecer las relaciones existentes entre los diversos actores y contextos que inciden en el modelamiento de las mismas.

La investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa con enfoque etnográfico. Se ha utilizado como técnicas principales las entrevistas a estudiantes y docentes, así como la revisión documental, en especial de los planes curriculares vigentes a nivel institucional. Otras técnicas utilizadas han sido, de una parte, una encuesta a futuros maestros de educación primaria y, de otra, la

observación participante en las aulas universitarias. Por este motivo, para el análisis del material de entrevistas y la información documental se tomó el análisis del discurso y de contenidos textuales como la herramienta central para la interpretación y la posterior presentación de resultados. Con los datos derivados de la observación, al igual que con el material discursivo, se procedió al tipo de codificación propuesto desde la teoría fundamentada y a la contrastación permanente con las teorías existentes. Finalmente, en el caso específico de la encuesta, el análisis estadístico desarrollado fue de alcance descriptivo.

El contexto espacial de la investigación ha sido la ciudad de Madrid. Más concretamente, el área de estudio estuvo configurada por dos universidades públicas y dos universidades privadas. En cuanto al período en el que se desarrolló la investigación, ésta se inició en el curso académico 2009-2010 y culminó a mediados del 2012-2013.

Como hallazgos principales podemos señalar los siguientes:

- Se reconoce un vínculo entre las concepciones que se manejan, por un lado, de educación y, por otro, de ciudadanía, que depende de la imagen de persona educada que poseen los estudiantes de magisterio. De este modo, la supremacía de una noción instrumental de educación se liga a una representación de la ciudadanía sustentada en el civismo, ya que la imagen de persona educada se configura a partir de la idea de un sujeto reproductor de la cultura y de la sociedad vigente, más que como un agente de transformación social.
- Se aprecia que los futuros profesores de primaria ponen el énfasis en las formas, estrategias y métodos para enseñar más que en los contenidos que se enseñan. El proceso de formación inicial del profesorado está permeado por un discurso institucional que conduce a la naturalización, por parte de los alumnos/as, del rol que como futuros maestros de educación primaria tendrán que asumir.

- Persiste una imagen minusvalorativa de la familia en cuanto al cumplimiento de los roles parentales que les son atribuidos en materia educativa por los propios futuros profesores de primaria. A este respecto diremos, por una parte, que con independencia del tipo de universidad en que estén cursando sus carreras, estos futuros profesores hacen uso de prenociones con carga negativa acerca de las familias y del cumplimiento de sus roles parentales y, por otra, que dichas prenociones se fortalecen a medida que avanzan en su formación inicial docente, teniendo en ello un papel relevante las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el transcurso de esta formación.

En consideración a los hallazgos expuestos y sobre la base de los análisis realizados, planteamos las siguientes conclusiones. Existe una homogeneidad discursiva de los alumnos con independencia de la edad, el sexo y el tipo de institución universitaria en la que tiene lugar su formación inicial docente. El rol del maestro, la relación familia-escuela, las nociones de educación y de persona educada, el concepto de ciudadanía y la imagen con respecto al proceso de formación ciudadana en el contexto escolar son temáticas sobre las cuales no se aprecian diferencias sustantivas entre ellos a nivel discursivo. Lo anterior puede explicarse sobre la base de la existencia de un discurso técnico-pedagógico fuertemente institucionalizado, ajustado al discurso constructivista y de la generación de competencias. Este tipo de discurso institucionalizado trae consigo un no-cuestionamiento por parte de los futuros profesores de primaria del proceso educativo más allá de las fronteras de la escuela; motivo por el cual el quehacer educativo de los alumnos queda determinado y restringido al espacio educativo formal. Muestra evidente de ello lo encontramos en la pedagogización de la formación en ciudadanía.

Summary

Studies dealing with education for citizenship have essentially focused on the school sphere, for example, Díaz de Rada (2008), Fernández (2006), and Martínez (2001), among others. This is particularly true since the modifications introduced in the school curriculum by the *Ley Orgánica de Educación* (Organic Education Law, LOE), which includes this subject as “social and citizen skills,” not only from a transversal approach but with a specific subject named *Educación para la Ciudadanía* (Education for Citizenship, EpC). However, in higher education in initial teacher training, studies of this kind are scarce. And so this research will pay attention to initial teacher training for primary school teachers which –in this case- is carried out giving priority to the actors’ own perspective, both regarding the present moment (initial teacher training) and their perspective of the future (images of their role as educators).

In this sense, an effort has been made to discover, on one hand, the representations of citizenship (and education for citizenship) held by students who are doing their initial teacher training and, on the other, the concrete training processes for education for citizenship in the university environment. The objective is to establish the relations that exist among the different actors and contexts that affect the way education for citizenship is modeled.

The research was carried out using a qualitative methodology with an ethnographic approach. The main techniques used were interviews of students and teachers, as well as a review of documentation, particularly the current curricular plans on the institutional level. Other techniques used were, on one hand, a survey of future primary school teachers and, on the other, participant observation in university classrooms. Because of this, discourse analysis and the analysis of text contents were the main tools used for analyzing the interview material and documentary information, in order to interpret them and later present the results. For

the data derived from observation, as well as the discursive material, the codification paradigm proposed in grounded theory and permanent contrast with existing theories were used. Finally, in the specific case of the survey, the statistical analysis developed was of a descriptive nature.

The spatial context of the research was the city of Madrid. More specifically, the area of study was shaped by two public and two private universities. The research was begun in the 2009-2012 school year and finished in mid-2012-2013.

The following points indicate the main findings:

- It was possible to recognize a link between the concepts of education, on one hand, and of citizenship, on the other, that the teaching students used, a link that depends on their image of an educated person. Thus, the supremacy of an instrumental notion of education is tied to a representation of citizenship based on public-spiritedness, as the image of an educated person is shaped from the idea of a subject who reproduces current culture and society, rather than an agent of social transformation.
- The initial teacher training process is permeated by an institutional discourse that leads the students to naturalize the role that they will have to adopt as future primary school teachers. Thus, the students emphasize forms, strategies, and methods of teaching more than the contents to be taught.
- Future primary school teachers attributed certain parental roles to the family, and there is a persistent image that undervalues the family's fulfillment of these roles. Regarding this, we can say that, on one hand, independently of the kind of university in which the future teachers are studying, these future teachers make use of negatively-charged pre-notions about families and about their fulfillment of parental roles. On the other hand, we can say that these pre-notions become stronger as the future teachers advance

in their initial teacher training, and the teaching-learning practices developed throughout this training play a relevant role in this.

Taking into account the findings presented and based on the analyses carried out, we suggest the following conclusions. There is a discursive homogeneity among the students independently of their age, sex, and the kind of university institution in which they do their initial teacher training: the role of the teacher, the family-school relation, the notions of education and of an educated person, the concept of citizenship and the image of the process of citizenship training in the school context are subjects which do not show any substantive differences on the discursive level. This can be explained by the existence of a strongly institutionalized technical-pedagogical discourse that fits the constructivist discourse and the discourse on the generation of skills. This kind of institutionalized discourse involves a non-questioning by the future primary school teachers of the educational process, beyond the frontiers of the school. This is the reason that the educational work of the students is specified and restricted to the formal educational space, with the pedagogization of citizenship training being a clear sign of this.

I. INTRODUCCIÓN

El interés por la temática sobre la cual se sostiene la presente investigación se remonta al año 2006. Habiendo ingresado como docente al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío en Chile, presenté un proyecto de investigación al concurso que abre cada año la Dirección de Investigación de dicha Universidad. Después de reflexionar un par de semanas acerca del objeto de estudio sobre el cual diseñar la propuesta, me decidí por abordar cómo se trabaja el tema de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado.

La decisión se debió esencialmente a que, producto de mi experiencia como docente en las áreas de sociología general y metodología de investigación en el ámbito de la formación del profesorado, fui reconociendo la importancia que tienen los maestros en la formación ciudadana de los niños y niñas en edad escolar; pero a la vez me daba cuenta del desconocimiento y, por qué no decirlo, de la escasa reflexión que mis alumnos hacían con respecto a esta temática en particular. De modo que la posibilidad de conseguir financiamiento para la investigación me pareció una magnífica oportunidad para indagar empíricamente sobre las nociones que de ciudadanía tenían los alumnos que cursaban su proceso de formación inicial docente, así como también sobre la importancia que tanto ellos como los docentes que intervienen en dicha formación le otorgaban.

El proyecto fue ejecutado durante 2007 (DIUBB 070823 4/I), y se realizó mediante una triangulación metodológica, utilizándose para la recogida de información entrevistas en profundidad, encuestas a docentes y a alumnos. Entre los resultados más importantes destacan los siguientes: 1) tanto docentes como alumnos consideraban que el desarrollo de la ciudadanía en el proceso formativo de un maestro debía ser fundamental, reconociendo que, no obstante, en su propia formación inicial ello estuvo prácticamente ausente; y 2) el concepto de ciudadanía

que poseían tanto alumnos como docentes quedaba casi exclusivamente restringido al ámbito político sobre la base del reconocimiento de derechos y obligaciones en cuanto se es parte de un Estado o comunidad política.

Los resultados de investigación dejaron abiertas nuevas interrogantes, que se abordaron en un nuevo proyecto de investigación financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío (DIUBB 084524 1/R). Inicialmente la idea era realizar grupos de discusión para indagar acerca de algunas dimensiones que Regó y Pereira (2006) consideraban constitutivas de la educación para la ciudadanía en educación superior, así como llevar a cabo observaciones en asignaturas consideradas de formación general y otras de la especialidad (según la carrera de que se tratara).

Las observaciones no pudieron realizarse, así que los esfuerzos se volcaron en la realización de grupos de discusión con estudiantes. Como principal resultado se obtuvo la constatación de que aquellos docentes que operan en la formación inicial docente tomando en consideración los elementos del contexto de forma crítica, que recurren a herramientas pedagógicas participativas adecuadas a la realidad de los estudiantes y que conjugan dicha idoneidad pedagógica con una actitud cortés, son valorados positivamente por los estudiantes, al punto de considerarles como modelos para el inicio de su carrera profesional.

En el período en el que me encontraba trabajando en este segundo proyecto de investigación, surgió la posibilidad de postular a una beca de doctorado en el extranjero. Me refiero a la beca financiada conjuntamente por el Programa MECESUP2 del Ministerio de Educación de Chile y la Universidad del Bío-Bío. Dentro de los requisitos para postular a la beca, estaba el contar con la pre-aceptación en un programa de doctorado en el extranjero. De este modo comencé la búsqueda de algún programa de doctorado de calidad y que se ajustase a mis intereses de investigación; esto me llevó a presentar mi postulación al Doctorado

en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía impartido en el Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. A fines de septiembre del año 2009 me encontraba en Madrid. Pasado algunos meses en los que cursamos asignaturas –la mayoría de ellas de gran utilidad para lo que me interesaba investigar-, decido presentarle mis ideas a la doctora María Isabel Jociles Rubio con el fin de solicitarle que fuese mi tutora durante el proceso que me acreditase con la suficiencia investigadora, que a su vez me permitiese comenzar mi trabajo de tesis doctoral. Así, a lo largo de todo este proceso he contado con el apoyo de la doctora Jociles.

Lo dicho hasta ahora sirva de antecedentes generales para entender el interés por desarrollar la investigación cuyos resultados se exponen a continuación. Tal como está estipulado en el título de la misma, me centro en conocer cómo se trabaja la ciudadanía en la formación inicial docente, particularmente de aquellos alumnos cuyos esfuerzos se orientan a obtener el título en maestro de educación primaria.

El trabajo está compuesto por diez capítulos. El primero de ellos corresponde al **Resumen y la Introducción**.

En el segundo, titulado **Acerca de la problematización y la delimitación del problema de investigación**, se presentan el estado de la cuestión y el por qué de la investigación, las preguntas que la han orientado, los objetivos y supuestos de partida, así como el área de estudios dentro de la cual se inscribe.

En el tercero, denominado **Marco Conceptual de Referencia**, se exponen los antecedentes teórico-conceptuales que han servido de guía tanto a nivel general (las representaciones sociales) como a nivel sustantivo (la ciudadanía y su vínculo con la educación).

El cuarto capítulo, que lleva por título **Método y Técnicas**, pone de manifiesto aquellos aspectos vinculados con la metodología a la que

se ha recurrido, tales como el enfoque, las técnicas de producción de información y las de análisis de los datos. También se ofrece una descripción de los aspectos relativos al acceso al campo.

En el capítulo cinco, **Nociones de educación y el concepto de persona educada**, tal como se explicita en el título, se exponen las nociones de educación que los futuros maestros de primaria poseen acerca de la educación, y el modo en que estas ideas, imágenes y representaciones modelan su concepto de persona educada.

El capítulo seis, que tiene por título **Naturalización de los contenidos educativos y fetichización de las estrategias pedagógicas para “transmitirlos”: acerca del énfasis en los aspectos técnico-pedagógicos en el contexto de la formación inicial del profesorado**, pone en evidencia la existencia de un discurso pedagógico institucionalizado que modela imágenes y representaciones del quehacer docente centradas en los aspectos técnicos, expresados a través del énfasis en el método de enseñanza más que en los contenidos a enseñar.

El capítulo siete, ***La familia como enemigo o la relación familia-escuela desde la perspectiva de los futuros maestros de primaria***, aborda dicha relación poniendo el acento en las imágenes y representaciones que estos futuros maestros manejan sobre la familia y sobre la relación que ésta establece con la escuela. En el desarrollo del capítulo se presta especial atención a los roles y funciones que los mencionados futuros docentes asignan a la familia, y al conjunto de elementos que, desde su punto de vista, inciden en el tipo de relación que se crea entre los agentes en el contexto de la educación escolar.

El capítulo ocho, **La formación ciudadana en la escuela: visiones desde la formación inicial docente**, trata el tema de la formación en ciudadanía en los espacios escolares también desde la visión de los futuros profesores de primaria. Se reconoce que la escuela no sólo es un espacio privilegiado para la transmisión de conocimientos teóricos y

científicos, sino que, además, se da en ella una formación ética y valórica. Se parte de la premisa de que la escuela es un espacio en el que inexorablemente se genera un proceso de ciudadanización de los sujetos, tanto cuando éstos siguen el itinerario escolar impuesto institucionalmente como cuando generan resistencias y búsquedas de caminos alternativos. Por ello en este capítulo se busca un acercamiento a las visiones de los futuros docentes de primaria con respecto a la formación ciudadana que tiene (y puede tener) lugar en la escuela.

El capítulo nueve, **Acerca de la formación en ciudadanía: miradas etnográficas en aulas de formación inicial del profesorado de primaria**, tiene por finalidad reconocer los procesos microsociales que se están dando en el aula y mediante los cuales se explican, al menos en parte, las imágenes que los sujetos que cursan el grado de primaria tienen acerca de la educación, las familias, el quehacer docente y la ciudadanía. Para estos efectos se han realizado observaciones en la asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía cursada por dos grupos de alumnos del primer año del grado de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid; observaciones que, articuladas con las demás técnicas de recogida de información, permiten elaborar un relato en torno a la formación en ciudadanía que tienen los futuros titulados en maestro de educación primaria.

Finalmente, el capítulo diez corresponde a las **Conclusiones generales del estudio**. En él se reseñan los principales hallazgos del estudio a través de una mirada integrada de los resultados expuestos en cada uno de los capítulos precedentes, y se procura asimismo trascender estos resultados mediante el planteamiento de sugerencias para la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de primaria.

II. ACERCA DE LA PROBLEMATIZACIÓN Y LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo está compuesto por dos epígrafes. El primero de ellos, llamado **Elementos de problematización**, tiene por finalidad presentar algunos aspectos del contexto en el que se desarrolla la investigación y que permiten entender el interés de realizar este estudio. El segundo, cuyo título es **Delimitación del problema de investigación**, tiene por objetivo exponer las preguntas, objetivos, hipótesis de investigación y el área de estudio.

II.1 Elementos de problematización

Cuando en España se plantean temas relacionados con la educación, es inevitable referirse a la herencia del franquismo. Tiana (2009) sostiene que han sido tres los ámbitos en los cuales los gobiernos democráticos han debido centrarse: ampliación de la cobertura educativa, democratización del sistema escolar y calidad de la educación ofertada. El primero, referido al déficit de escolarización, supuso la elaboración de estrategias que aseguraran la cobertura educacional para todos los niños en edad de escolarizarse. La insuficiente democratización de la enseñanza se abordó a través de la implementación de la Ley Orgánica de Educación (LODE) de 1985, en la que se propuso la democratización de los centros escolares a través de los denominados ‘consejos escolares’, además del acceso a la educación para todos; así como también la oferta de una educación común para todos en los niveles de primaria y secundaria, lo que se ve plasmado en la Ley Orgánica General sobre Educación (LOGSE) de 1990. El tercer problema está focalizado en la calidad del sistema educativo, siendo éste el tema de discusión permanente, pues si bien se ha mejorado sustantivamente, el sistema

educacional español aún no está dentro de los mejores sistemas educativos de Europa (Tiana, 2009).

En el año 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE), con la que se pretende hacer frente al tema pendiente en la educación española: la calidad. El enfoque educativo que asume la nueva ley está sustentado en el modelo por competencias. En tal sentido, la LOE aprueba en los currículum oficiales un total de ocho competencias que, como mínimo, deberán procurar desarrollarse en los centros educativos de primaria y secundaria obligatoria. Éstas son 1) competencia en comunicación lingüística, 2) competencia matemática, 3) competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, 4) competencia de tratamiento de la información y competencia digital, 5) competencia social y ciudadana, 6) competencia cultural y artística, 7) competencia para aprender a aprender, y 8) competencia para la autonomía y la iniciativa personal (Escanilla, 2008).

De acuerdo a Marco (2008), la LOE se sustenta en dos referentes esenciales: por una parte, los postulados derivados del proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, por otra, los expuestos por la Unión Europea, a partir de la cual y desde la cual se promueve el desarrollo de una educación orientada a la promoción de la ciudadanía en todos sus países miembros. Escandell (2009), por su parte, afirma que la enseñanza de la ciudadanía en el marco escolar en España obedece a: 1) la tendencia europea a considerar dicha temática como un elemento esencial en la formación escolar; y 2) la normativa nacional cuya orientación está dirigida al civismo, a sustentar la convivencia social a través de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Y Bisquerra (2008: 22) sostiene que:

“en prácticamente todos los países se persiguen estos objetivos: facilitar al alumnado alfabetización política, desarrollar actitudes y valores necesarios

para ser ciudadanos responsables, y estimular su participación activa en la escuela y en la vida comunitaria”.

Los principios motores de esta nueva ley son: asegurar la calidad de la educación escolarizada, lograr la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, y un tercer principio orientado a transmitir valores que tributen al mejoramiento y consolidación de una sociedad democrática, como por ejemplo: libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad y respeto. Para cumplir sus objetivos, la LOE considera cinco dimensiones concretas sobre las cuales ha de desarrollarse la educación escolar obligatoria: la identitaria, la contextual, la cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. El fin es que, en su abordaje integrado, la educación (en términos institucionales) contribuya a la cohesión social (Marco, 2008). En la misma dirección, Tucho (2006) sostiene que la LOE pone de manifiesto de forma clara que la educación es el medio esencial para garantizar la promoción, el desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía.

La reflexión teórica contenida en el modelo educativo propuesto en la LOE considera como elemento de base una idea esencial propuesta desde la OCDE con el proyecto DeSeCo; a saber, una visión de sociedad que se sustenta en el modelo democrático, en el cual y desde el cual se reconocen los derechos humanos, la sostenibilidad, la igualdad, la productividad y la cohesión social como elementos fundamentales. A su vez, este modelo de sociedad exige al sujeto un conjunto de actitudes y conocimientos, tales como el dominio de las nuevas tecnologías, el reconocimiento de la diversidad, el esfuerzo por la movilidad y la responsabilidad consigo mismo y con los demás. En el caso específico del profesorado, autores como García-Cano y Márquez (2007), García-Cano, Márquez y Agrela (2008), Hernández (2009) entre otros, plantean que la formación del profesorado debe incorporar la perspectiva de la diversidad cultural, pues la consideran adecuada para abordar el quehacer docente.

La articulación de la visión de sociedad y las exigencias derivadas de ésta requieren que el sujeto actúe reflexivamente; dicha reflexividad se logra a través de las competencias que le permiten actuar autónomamente, así como también interactuar en grupos heterogéneos y usar herramientas de forma interactiva. En consecuencia, la reflexividad lograda por la previa adquisición de competencias básicas permite al sujeto llevar la vida de forma exitosa contribuyendo al buen funcionamiento de la sociedad. Por ello, se asume que:

“cada competencia se construye en cuanto combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimiento (incluido el tácito), motivación, valores, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan a la vez para llevar a cabo una acción efectiva” (Marco, 2008:32).

En toda reforma, y la reforma educativa desde la que emerge la LOE no podía ser la excepción, se generan controversias. Una de las más importantes fue la vinculada con el tercer principio rector: ‘transmisión de valores’, pues en esta dirección se propuso e implementó una nueva asignatura en el currículum formal, que ha de ser impartida en las aulas escolares en sus diferentes niveles. Es la de Educación para la Ciudadanía (EpC), que viene a complementar el enfoque transversal de la educación en valores. Sin embargo, ha de prestarse atención a las palabras de Tucho (2006; 85), quien sostiene que:

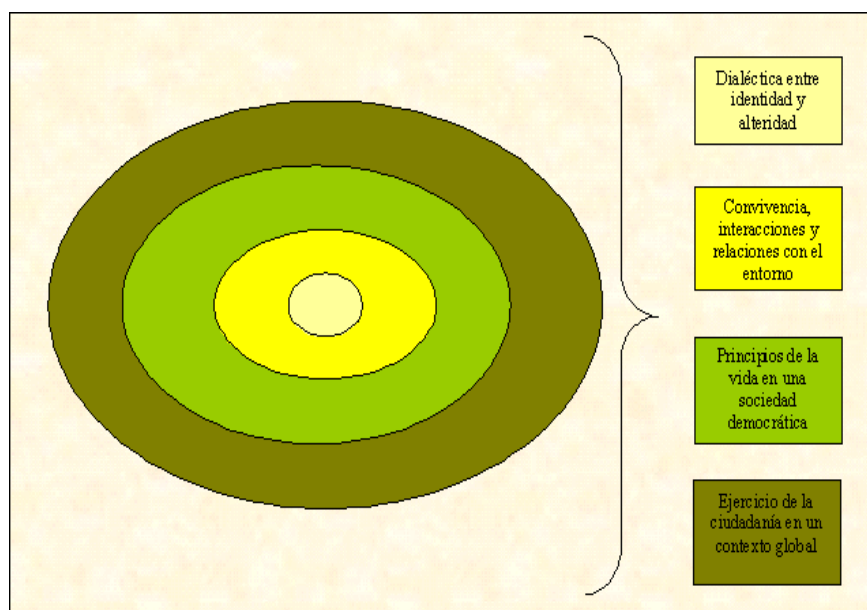
“los objetivos parecen reducirse al afirmar que su finalidad consiste en ‘ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios establecidos en la Constitución Española y la Declaración Universal de Derechos Humanos, así

como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global’”.

Lo expuesto por Tucho deja en evidencia que si la formación en ciudadanía se limita a formalidades curriculares, ésta no tiene posibilidad de expresarse en la práctica, pues la declaración de lo que es ser (o debe ser) un ciudadano y la vivencia cotidiana de esta condición son dimensiones distintas. En consecuencia, para formar en el ejercicio de la ciudadanía se requiere, además de una modificación curricular tal como se ha hecho hasta hoy, un replanteamiento de la manera en que funciona la educación formal, así como también una formación inicial docente acorde con dichas exigencias; es decir, procurar una mayor articulación entre los mundos vividos por los estudiantes, no quedarse encapsulados sólo en los aspectos instrumentales de la enseñanza, sino establecer una articulación con los aspectos convencionales (Díaz de Rada, 1996) correspondientes a la cotidianidad de los sujetos.

Claro está que la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC) se institucionaliza por medio de un curriculum oficial que detalla los contenidos y formas de enseñarla a los niños(as) y jóvenes del país en edad escolar, para lo cual surgen diversos manuales con ejemplos, ejercicios, actividades, etcétera; a diferencia de lo que ocurre en la educación universitaria, en la que se desarrolla el proceso de formación inicial docente, donde no se reconocen esfuerzos equiparables en esta dirección. La figura 1, presentada a continuación, expresa de manera sintética los contenidos que, según Tiana (2009), contempla la asignatura de EpC:

Figura 1: Contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía



Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos expuestos por Tiana (2009).

Estos contenidos se desarrollarían como círculos concéntricos que, al estar imbricados, podrían promover el desarrollo de la competencia ciudadana. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que, según autores como Bolívar (2007), Mata (2011), o Mata, Ballesteros y Padilla-Carmona (2012), por ejemplo, la ciudadanía no puede quedar circunscrita ni reducida exclusivamente al ámbito curricular formal como conocimiento a impartir desde una asignatura específica, sino que además requiere de un conjunto de prácticas escolares –tanto en el aula como fuera de ella- que den cuenta de la vivencia cotidiana del ‘ser ciudadano’ en un contexto escolar de tipo democrático.

Una de las funciones que se le atribuye a la educación es preparar a los jóvenes para una adecuada inserción en la sociedad. En este sentido y producto de las transformaciones que ha experimentado la sociedad española, se ha dado un nuevo impulso al papel valórico de la educación en la formación del sujeto. Contexto que en su conjunto opera como fundamentación para la incorporación de esta nueva asignatura,

Educación para la Ciudadanía (EpC). De hecho, en términos estrictamente normativos, la LOE sostiene que una de las funciones del profesorado es:

“La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática” (LOE en el Título III, sobre el profesorado, capítulo I, sobre funciones del profesorado, artículo 91, g; en Bisquerra, 2008:53).

Uno de los argumentos que se esgrimen para potenciar la formación ciudadana es que en la sociedad se ha cristalizado un sujeto ciudadano de tipo individualista, el cual:

“tiende a basar sus valores y comportamientos en elecciones personales y a depender menos de la tradición y del control social ejercido por aquellas instituciones que tradicionalmente eran las depositarias y las intérpretes de los códigos de conducta: familia, iglesias, grupos sociales, partidos políticos, etc.” (Tiana, 2009:169).

En consecuencia, el tipo de sujeto que se aspira a formar –al incorporar la competencia social y ciudadana a nivel transversal y como asignatura en el sistema escolar obligatorio- es un sujeto democrático, que aprehenda y haga suyos los valores del respeto, la tolerancia, la justicia, entre tantos otros, para que de esta manera prevalezca un estilo de convivencia armónico. Otro de los argumentos planteados está relacionado con el creciente proceso inmigratorio, a consecuencia del cual se reconocen diversos sistemas de valores no necesariamente coincidentes y a los cuales ha de atender la educación escolar. Un tercer argumento se refiere a la ineficiente aplicación de la formación

ciudadana en términos transversales en el currículum oficial, tal como fuese propuesta en las leyes precedentes. Y en cuarto lugar, el empeño de la Unión Europea por fortalecer la sociedad democrática como modelo imperante. Al respecto:

“el Consejo de Europa consideró prioritaria la acción de la escuela para adquirir varias competencias, entre las que menciona expresamente las de resolver conflictos de forma no violenta; argumentar en defensa de los puntos de vista propios; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otros; reconocer y aceptar las diferencias; elegir, considerar alternativas y someterla a un análisis ético; asumir responsabilidades compartidas; establecer relaciones constructivas con los demás; y realizar un enfoque crítico de la información recibida” (Tiana, 2009:173).

Todas las competencias enunciadas corresponden a sub-dimensiones propias de la competencia genérica cuya denominación es ‘competencia social y ciudadana’, pues se encaminan a la comprensión de la realidad social y el fortalecimiento del modelo democrático de sociedad, a través de la no discriminación y la cohesión social (Marco, 2008).

Lo dicho hasta aquí hace alusión a un conjunto de disposiciones legales y a los argumentos esgrimidos para la incorporación de la ciudadanía como una dimensión a considerar en el proceso formativo de la escolarización obligatoria, siempre permeado por lo que se ha dado en llamar el nuevo paradigma educativo: el enfoque por competencias; modelo que también ha influido en las discusiones acerca del proceso de formación universitaria. De acuerdo a Pérez (2008), el Proyecto Tuning se orienta a la comparabilidad de los perfiles académicos y profesionales desarrollados por los centros de educación de educación superior, para lo cual un elemento importante es la promoción de competencias que

faciliten la movilidad estudiantil en el contexto europeo. Los tipos de competencias que dicho proyecto distingue son: 1) de tipo instrumental, cuyas dimensiones operan a nivel cognitivo, lingüístico, metodológico y tecnológico; 2) de carácter interpersonal, referidas al para sí y a las relaciones con los demás (individuales y sociales); y 3) las de tipo sistémico que, en palabras de Marco (2008:41):

“comprenden habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento y la adquisición previa de los otros tipos de competencias”.

Actualmente, habiendo asumido el Gobierno el Partido Popular, desde el Ministerio de Educación se ha planteado una modificación curricular, para el año académico 2012-2013, de los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Entre los principales cambios, se puede apreciar la retirada de los contenidos alusivos a la pluralidad de modelos familiares y a los prejuicios contra los homosexuales. Otro de los contenidos que se retiran es el referido a las prácticas sexistas y racistas. En su reemplazo, el actual Gobierno incorpora temas relativos al terrorismo, el espíritu emprendedor, la libertad económica o la iniciativa privada como generadora de riquezas; además, se procura reforzar contenidos en los que se traten los derechos presentes en la Constitución Española y la legislación europea. De acuerdo al actual Ministro de Educación (José Ignacio Wert), la nueva Educación para la Ciudadanía se centra más en los principios de una ética personal y social que en “contenidos adoctrinadores” como los que se han suprimido.

Un segundo paso que va a dar el actual Gobierno es el de reformular la Ley Orgánica de Educación actualmente vigente. Una de las propuestas tiene relación con la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en educación primaria, planteándose como

horizonte el año académico 2013-2014. Al respecto, la Consejera de Educación de Madrid sostiene lo siguiente:

“La asignatura de educación para la ciudadanía debe eliminarse para reforzar materias como matemáticas, lengua e inglés, materias en las que estamos en desventaja en relación a otros países europeos. Durante muchos años esta asignatura se ha transformado en un dolor de cabeza nacional”.
(RTVE, La 1, 24 de mayo de 2012)

Los contenidos modificados y la opinión de algunas autoridades educativas del partido gobernante ponen en evidencia el cambio de enfoque ideológico al que se ve sometida la educación formal en el contexto español. No obstante, con independencia de los cambios de gobierno, estimamos que la formación en ciudadanía en el contexto escolar no está en entredicho, pues esta labor se ha asumido como propia del quehacer educativo en la escuela. En este sentido, la forma en que se aborde esta temática en la formación inicial del profesorado es crucial para su posterior desarrollo en el contexto escolar. Con todo, como se verá más adelante, dicha temática no es trabajada de forma exhaustiva en los grados de magisterio (/maestro) en educación primaria, de modo que, por ejemplo, sólo está presente en algunas de las universidades que imparten dicho grado en la ciudad de Madrid.

II.2 Delimitación del Problema de Investigación

Con el fin de delimitar el problema de investigación, expongo a continuación el objeto de estudio sobre el cual se desarrolla el proceso, las preguntas de investigación que sirven de orientación, los objetivos generales y específicos y los supuestos de investigación, así como el área de estudio en la que tuvo lugar la investigación.

II.2.1 Objeto de estudio

Imágenes y representaciones de los futuros maestros de educación primaria acerca del papel que deben tener los maestros, en particular, y el sistema educativo, en general, en materia de formación ciudadana, la valoración que le asignan a ésta en su rol futuro como educadores y las relaciones entre su imagen de la ciudadanía y su concepción de la educación.

II.2.2 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las imágenes que los estudiantes que cursan su formación inicial docente manejan de la ciudadanía y la educación?
2. ¿De qué modo estas imágenes influyen en las que se forjan acerca de la formación en ciudadanía en el medio escolar?
3. ¿Qué entienden por formación en ciudadanía?
4. ¿Qué piensan acerca de la educación en ciudadanía que ellos mismos reciben (o no reciben) en su formación inicial docente?
5. ¿Qué importancia le atribuyen a esta educación en ciudadanía en su proyección como futuros maestros de educación primaria?
6. ¿Qué papel asignan a las familias en la formación para la ciudadana de los niños y niñas?
7. ¿Qué opinión tienen de la asignatura de Educación para la Ciudadanía?
8. ¿Existe relación entre la concepción de educación manejada por estos estudiantes y su noción de ciudadanía?
9. ¿Cómo relacionan, a nivel explícito, la educación con la ciudadanía?
10. ¿En qué contextos universitarios se dan procesos de construcción de las imágenes sobre la ciudadanía?
11. ¿Esa formación forma parte del currículum explícito o del oculto?
12. ¿Existe diferencia entre las imágenes que de la educación, el rol docente, las familias y la ciudadanía tienen los futuros maestros de primaria según el tipo de universidad?

II.2.3 Objetivos de investigación

1. Reconocer las imágenes y representaciones de los futuros profesores de educación primaria acerca del papel que deben tener los maestros, en particular, y el sistema educativo, en general, en materia de formación ciudadana, la valoración que le asignan a la formación ciudadana y las relaciones entre su imagen de la ciudadanía y su concepción de la educación.

1.1 Indagar acerca de las nociones de ciudadanía que poseen los alumnos que están en proceso de formación inicial docente y su concepto de educación.

1.2 Describir la relación que los futuros profesores de primaria establecen entre la educación y la ciudadanía.

1.3 Desvelar la valoración que los futuros maestros de primaria asignan a su formación inicial docente en materia de formación en ciudadanía.

1.4 Conocer lo que para los futuros profesores de primaria es formar ciudadanos.

1.5 Determinar los roles que los futuros maestros de primaria asignan a las familias en materia de formación ciudadana de los niños y niñas.

1.6 Describir la visión que los futuros profesores de educación primaria tienen de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

2. Establecer los microprocesos (o procesos interaccionales) en que se van conformando las representaciones sobre la ciudadanía y la educación para la ciudadanía de los futuros profesores de primaria.

2.1 Reconocer los contextos en que se dan los procesos de construcción de las imágenes sobre la ciudadanía y la formación de la ciudadanía que manejan los alumnos que cursan formación inicial docente.

2.3 Describir las principales características de los procesos de construcción de las imágenes que estos futuros profesores se

forman sobre la ciudadanía y sobre la educación para la ciudadanía.

2.4 Reconocer los principales agentes que intervienen en la construcción de estas imágenes.

2.5 Determinar si la formación de estas imágenes en el contexto del aula (en la formación inicial docente) operan a nivel del currículum explícito o del oculto.

II.2.4 Supuestos de Investigación

1. La noción teórico-filosófica de ciudadanía que impera entre los futuros profesores de primaria es la de tipo político; en consecuencia, su desarrollo está orientado a la promoción de deberes y derechos de tipo constitucional o cívico.
2. La concepción de educación que prima entre los futuros profesores de primaria es la instrumental¹, por lo que la promoción y el desarrollo de la ciudadanía en tanto competencia es considerada como un elemento ajeno a la labor educativa del profesor.
3. La noción de la formación de ciudadanos que poseen los futuros maestros de primaria se sostiene en una imagen construida de lo que consideran ‘buena convivencia social’².
4. Aunque los futuros profesores de primaria reconocen que las familias son fundamentales para la formación ciudadana de los niños y niñas, consideran que éstas no están cumpliendo su papel.
5. Existe relación entre las representaciones de ciudadanía que poseen los futuros profesores de primaria y algunos elementos contenidos en el discurso público plasmado en la prensa escrita,

¹ Cuando me refiero a la noción instrumental de la educación estoy planteando básicamente dos cosas: 1) La preeminencia del paradigma técnico-pedagógico a partir del cual los métodos, técnicas y estrategias didácticas son la pieza fundamental de la educación escolar. 2) Se reconoce una visión de la educación fragmentada, de modo tal que el rol de maestro que se modela se centra más en la transmisión de conocimientos teórico-académicos que en aquellos relacionados con la formación ético-valórica de los niños y niñas en edad escolar.

² El civismo representa una forma de entender la ciudadanía. Aunque restringida, es una idea bastante extendida, pues se apoya en la noción político-liberal clásica en la que se reconoce la existencia de diversos tipos de deberes y derechos orientados al mantenimiento del bien común. De este modo, la frase ‘buena convivencia social’ viene a reflejar la preeminencia de esta imagen de la ciudadanía.

tales como que la formación en ciudadanía se presta para la politización de la educación y el adoctrinamiento ideológico.

6. El proceso de construcción de las imágenes y representaciones de los futuros profesores de primaria en torno a la ciudadanía proviene esencialmente de contextos y agentes extra-universitarios, como es el caso de su propia experiencia escolar y del discurso público que circula por los medios de comunicación.
7. Las imágenes y representaciones que los futuros profesores de primaria poseen con respecto a la educación, el rol docente, las familias y la ciudadanía no presentan diferencias según el tipo de universidad (pública – privada) en la que tiene lugar su formación inicial docente.
8. La preeminencia de un discurso pedagógico institucionalizado en cuanto a formas de entender la educación y la enseñanza, las maneras de concebir el aprendizaje y las imágenes sobre la niñez, conduce a una indiferenciación de los discursos de los futuros maestros de educación primaria más allá de que se estén formando en universidades públicas o privadas.

II.2.5 Área de estudio

La investigación se desarrolló en la ciudad de Madrid entre los años 2010 y 2013. El trabajo investigativo tuvo lugar en cuatro universidades, dos públicas y dos privadas, estas últimas correspondientes a centros adscritos a esas universidades públicas. Las primeras son la Universidad Complutense y la Universidad Autónoma de Madrid; y en lo que se refiere a las privadas, les hemos cambiado los nombres por un acuerdo de confidencialidad establecido con ellas. Se trata de la Universidad Los Cipreses, adscrita a la Universidad Complutense, y la Universidad Las Acacias, adscrita a la Universidad Autónoma. Los criterios de selección de estas cuatro universidades responden a:

- Accesibilidad, pues aunque se estableció contacto con otras universidades, no hubo respuesta por su parte y si bien en algunas de ellas pude acceder a docentes responsables de la carrera de grado de primaria, cuando les solicité continuar con el proceso de recogida de datos, ello no fue posible por cambio del responsable de las carreras de Grado de Educación Primaria e Infantil, en un caso, y por desinterés en la investigación, en otro.
- Heterogeneidad, pues consideré fundamental para la investigación tener acceso tanto a universidades públicas como a privadas, ya que con ello se cubriría, en buena medida, la potencial variabilidad discursiva de los agentes.

Una vez que pude acceder a las universidades indicadas, decidí centrarme en ellas porque, dada la relación existente entre las universidades públicas y privadas, consideré que podría acceder a la trama cultural que tiene lugar en la formación inicial del profesorado de primaria en la ciudad de Madrid pues, tal como me indicaron algunos informantes, las universidades privadas deben cumplir con el programa curricular de la universidad pública a la cual se encuentran adscritas. No obstante, las universidades privadas cuentan con un margen de maniobra, que -con todo- en ningún caso debe desvirtuar el plan ofrecido por la entidad pública. Este margen de acción les permite ajustar algunos contenidos y asignaturas en función de sus propios idearios institucionales. Al respecto diré que tanto la de Los Cipreses como la de Las Acacias son universidades vinculadas con la Iglesia católica.

Finalmente, cabe consignar que las cuatro universidades que conforman el área de estudio se encontraban en un proceso de transición al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES supuso para la carrera de magisterio (tanto de infantil como de primaria) un cambio a nivel de los planes de estudio y de duración de la misma. Así, el magisterio pasó de ser una Diplomatura con tres años de duración a una carrera de Grado con una duración de cuatro años.

III. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

En las páginas sucesivas se exponen los elementos teórico-conceptuales a partir de los cuales se desarrolló la investigación. En tal sentido, se presentan dos grandes líneas; la primera entendida como teoría general que sirvió de soporte interpretativo: las representaciones sociales; la segunda, a la que denominaré teoría sustantiva, corresponde a una revisión teórica y empírica a través de la cual se ha abordado la ciudadanía, en tanto constructo y su vínculo con el ámbito educativo.

III.1 Acerca de las representaciones sociales para el abordaje de la ciudadanía en la formación inicial docente

El año 1997, la Unión Europea comienza a impulsar el desarrollo de la ciudadanía como elemento fundamental para la formación de jóvenes con consciencia democrática, pues ciudadanía y democracia son elementos indisociables. Lo mismo hace la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) el año 2000, cuando sostiene que la democracia corresponde al sistema de gobierno propio de la globalización, señalando la ciudadanía como elemento de base de la interacción social. En las sociedades modernas contemporáneas se asume que la promoción y desarrollo de la ciudadanía opera, al menos nominalmente, en (y desde) el espacio escolar, sobre todo si se le concibe desde una perspectiva eminentemente actitudinal de cohabitabilidad y, por tanto, de co-presencia. Muestra de ello es la incorporación de la temática de la ciudadanía, en el contexto español, a través de la competencia social y ciudadana como competencia transversal y la asignatura de educación para la ciudadanía, tanto a nivel de educación primaria como secundaria.

Así entendida la ciudadanía, las estructuras de significación que se configuran en torno a ella son de extrema importancia ya que tienden a modelar nuestra acción; de ahí se desprende la trascendencia de las

‘representaciones sociales’ como teoría general para abordar las nociones e imágenes que poseen sobre ella, en este caso, los estudiantes de magisterio de educación primaria de Madrid.

En tanto constructo, las representaciones sociales son aquellas elaboraciones discursivas expresadas a través del lenguaje que dotan de sentido al mundo en el cual se desenvuelven las personas. En términos epistemológicos, las representaciones sociales en tanto cuerpo teórico asumen la existencia de un mundo exterior que es captado por los sujetos a partir de directrices configuradas por el establecimiento de consensos, generando marcos de referencia que “vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos” (Martinic, 2006:303). Esto no implica que se constituyan en una re-presentación de un objeto en el sentido estricto del término, puesto que todo lo que captamos hace referencia no a la ontología del objeto en sí, sino a lo que nosotros captamos de él, dentro de los marcos interpretativos que nos confiere el lenguaje (Echeverría, 2006), quedando las representaciones sociales, en este caso de la ciudadanía, en el plano de lo simbólico (Petracci y Kornblit, 2004). De ahí que pueda indicarse que las representaciones sociales están radicadas en el ámbito de la construcción del conocimiento ordinario, pero no únicamente en la configuración y edificación de éste, sino además en su circulación a través de los discursos de los sujetos en situación dialógica y sus respectivas prácticas sociales. De este modo, las representaciones sociales estarían conformadas por una dimensión de ‘contenido’ en la que se alojan la actitud, la información con sus respectivas fuentes y el campo de representación; y una dimensión de carácter procesual, a la que se vinculan la adquisición y circulación de conocimiento, es decir, las formas a través de las cuales surge el conocimiento ordinario y las estrategias empleadas por los sujetos para que éste fluya (mecanismos de intersubjetivación).

Si bien las representaciones sociales como ‘teoría formalmente expuesta’ son atribuidas a Moscovici en el contexto del desarrollo de una psicología que se enfrenta al conductismo imperante en la década de 1960, no puede obviarse que dicha teoría cuenta con precedentes importantes tales como Durkheim y Lévy-Bruhl a inicios de 1900. Así, desde la sociología, Durkheim desarrolló el concepto de representación colectiva de una manera relacionada con el de hechos sociales, que son definidos como:

“...toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada tendiendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 2001:51-52)

De ahí que pueda afirmarse que las representaciones colectivas trascienden al individuo operando como modeladores o puntos de referencia para ‘ser en el mundo’; ejemplo de ello es la construcción de la idea del tiempo y el espacio, o las ideas en torno a la muerte. En tal sentido, las representaciones colectivas se sostienen en los conceptos configurados desde lo social y desde ahí orientan las formas de conocer y los modos de actuar de los individuos. En palabras de Vera (2002:107):

“Las representaciones colectivas necesitan de las representaciones individuales; las que en su conjunto y en relación se convierten en cosas exteriores a las conciencias individuales”

En el pensamiento de Durkheim, las representaciones colectivas ayudan a los individuos a construir la realidad, ya que estas representaciones contribuyen a categorizar, clasificar y relacionar, todo con el fin de situarnos en el mundo de acuerdo a los preceptos de la

sociedad en la que habitamos. Claro está que la forma que tenemos de ordenar y jerarquizar las percepciones a partir de las que nos incorporamos al mundo (nuestro mundo social) cambia de una sociedad a otra, tanto en términos perceptivos como intelectuales. No obstante:

“Cuando se observan los hechos tal como son y como han sido siempre, salta a la vista que toda educación consiste en un esfuerzo continuo por imponer al niño formas de ver, de sentir y de actuar a los cuales no llegaría espontáneamente. Desde los primeros momentos de su vida lo obligamos a comer, a beber, a dormir a horas regulares, lo coaccionamos a la limpieza, la tranquilidad, la obediencia; más tarde, lo obligamos a que aprenda a tener en cuenta al prójimo, a respetar los usos, las conveniencias, le imponemos el trabajo, etc. Si con el tiempo dejan de sentir esta coacción, es porque poco a poco engendran hábitos, tendencias internas que la hacen inútil, pero que la sustituyen porque derivan de ella”. (Durkheim, 2001:43)

Lévy Bruhl representa otro aporte relevante para el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales. Para él, las representaciones colectivas son comunes a los miembros de un grupo particular, y son precisamente ellos quienes las transmiten de generación en generación. Sus estudios sobre las que denomina sociedades primitivas recogen el término desarrollado por Durkheim, a partir del cual sostiene que toda sociedad, por tener costumbres, instituciones, etc., posee un tipo de lógica específica que deviene de las representaciones colectivas. De este modo, procura otorgar relevancia, además de a los elementos cognitivos, a los aspectos sociales que configuran las representaciones colectivas. En términos sintéticos, Lévy-Bruhl estudia las mentalidades primitivas por medio de las representaciones colectivas y la manera en que éstas se relacionan entre sí.

La teoría de las representaciones sociales no es posible circunscribirla sólo a una disciplina como la psicología, ya que sus orígenes se vinculan con distintas disciplinas (sociología, antropología y psicología), y si las observamos desde la actualidad, se reconoce cómo ha permeado el desarrollo de las ciencias sociales en general, pues se les atribuyen funciones para la vida social, siendo las más relevantes el comprender, el valorar, el comunicar y el actuar en, desde y para los objetos de representación. En consecuencia, la representación social se refiere a la manera en que los individuos construyen los objetos en particular o, si se prefiere, al modo en que se genera la construcción social de la realidad; de hecho, representa un esfuerzo teórico-metodológico por abordar dicho proceso.

En palabras de Martínez (2006:63), “las representaciones sociales son los discursos sociales sintetizados en el lenguaje”, dejando en evidencia que corresponden a una construcción de la realidad. En tal sentido, la importancia que atribuimos al lenguaje en tanto que instrumento de comunicación está más próxima a la corriente teórica que le confiere un papel no sólo descriptivo, sino también generativo, producto de la recursividad de la que está dotado. Un aporte significativo para entender el papel que tiene el lenguaje en la construcción del mundo social es el realizado por la denominada filosofía del lenguaje ordinario, en la que destaca el pensamiento de Austin (1962), para quien el lenguaje ordinario posee una riqueza que por años le fue negada porque sólo se le otorgaba una capacidad descriptiva o constatativa. No obstante, Austin propone que el lenguaje, además de ser una herramienta para la descripción del mundo, es una herramienta para la creación del mismo, ya que en él es también posible reconocer expresiones a las que, en términos generales, denomina realizativas (explícitas o implícitas). El reconocimiento de ambos tipos de expresiones (constatativas y realizativas) pone en evidencia el carácter instrumental del lenguaje y la importancia del análisis del mismo no únicamente desde la expresión gramatical, sino fundamentalmente en tanto discurso construido en condiciones sociales

específicas y, consecuentemente, como insumo para el abordaje de las representaciones sociales.

Con respecto de las expresiones realizativas, Austin sostiene que éstas pueden ser afortunadas o infortunadas, lo cual dependerá de un conjunto de aspectos bien delimitados: 1) que el procedimiento utilizado para expresar la idea o punto de vista respecto a algo sea convencional, es decir, aceptado por los sujetos involucrados; 2) que las personas y las circunstancias sean adecuadas para la utilización del procedimiento determinado; 3) que el procedimiento sea llevado a cabo de forma adecuada por todos los sujetos involucrados; 4) que quien utilice el procedimiento tenga los pensamientos y sentimientos en consonancia con los objetivos que presupone la utilización del mismo; y 5) que los participantes se comporten en concordancia con dichos pensamientos y sentimientos.

En consecuencia, el lenguaje, siguiendo el planteamiento de Austin, posee capacidad generativa por cuanto en los discursos (o, diría yo, en las situaciones de interlocución) es posible reconocer expresiones realizativas que, como se ha indicado, trascienden la simple descripción (constatación de las cosas en el mundo) ya que no se limitan a la posibilidad de señalar lo ‘verdadero o falso’ acerca de un objeto, sino que más bien ‘lo realizan’, es decir son la acción o, al menos, parte de ella. Así lo dice el propio Austin:

“expresar en palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal, si no **el** episodio principal, en la realización del acto (...), cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión. Pero dista de ser comúnmente, si lo es alguna vez, la **única** necesaria para considerar que el acto se ha llevado a cabo. Hablando en términos generales, siempre es necesario que las **circunstancias** en que las palabras se expresan sean **apropiadas**, de alguna manera o

maneras. Además de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban **también** llevar a cabo **otras** acciones determinadas ‘físicas’ o ‘mentales’, o aun actos que consisten en expresar otras palabras”. (Austin, 1962:49)

En una línea argumentativa similar, Lakoff y Johnson (1980) reconocen la importancia del lenguaje ordinario de tipo conceptual en la construcción de realidad. El foco de atención de estos autores radica en lo que han denominado ‘conceptos metafóricos’, pues afirman que la forma más común que tenemos de percibir, conocer y comprender es, precisamente, a través de las metáforas, ya que por intermedio de su utilización articulamos la dimensión física y social del mundo otorgándole significado desde nuestro marco cultural, no en un sentido objetivista, sino esencialmente experiencial. De hecho, las metáforas a las que recurre un sujeto para construir un discurso modelan y, a la vez, expresan las representaciones que tiene del mundo o de sus objetos de atención en contextos específicos de ese mundo.

En términos generales, puede decirse que la propuesta de Lakoff y Johnson es que las metáforas operan como recursos que usamos para referirnos a realidades abstractas por medio de otras más concretas, de tal modo que nuestras percepciones se ven afectadas por dicho proceso (abstracto-concreto). En consecuencia, las metáforas contribuyen significativamente a estructurar la manera en que percibimos, pensamos y actuamos. Afirman estos autores:

“Es razonable suponer que las palabras solas no cambian la realidad. Pero los cambios en nuestro sistema conceptual cambian lo que es real para nosotros y afectan la forma en que percibimos el mundo y actuamos sobre la base de esas percepciones” (Lakoff y Johnson, 1980: 187).

Y añaden:

“Puesto que gran parte de nuestras realidades sociales se entienden en términos metafóricos, y dado que nuestra concepción del mundo físico es esencialmente metafórica, la metáfora desempeña un papel muy significativo en la determinación de lo que es real para nosotros” (Lakoff y Johnson, 1980: 188).

Así entendido el lenguaje y su relevancia para la descripción y la creación del mundo social, el análisis que se realice de las representaciones sociales es muy importante para dar cuenta de la realidad puesto que pueden promover discursos que tienden a la naturalización del *status quo*, atentando contra las posibilidades de transformación social (Vasilachis, 2007). Las representaciones sociales se sustentan en lo cognitivo modelado por las condiciones socioculturales en las que los sujetos se desenvuelven, asumiéndose una realidad pre-dada que es captada por los sentidos e interpretada como tal desde un condicionamiento sociohistórico específico en el que el lenguaje juega un papel de extrema importancia.

Para Moscovici (en Baeza, 2008), las representaciones sociales son instrumentos de orientación de las percepciones y de elaboración de respuestas en determinadas situaciones. Ahora bien, debe indicarse que esto es una simplificación extrema de lo que realmente implica el abordaje de las representaciones sociales, pues dado el desarrollo teórico que ha experimentado tanto la denominada corriente procesual (interesada en comprender los procesos a través de los cuales se configuran las representaciones sociales) como la estructural (preocupada por abordar los contenidos que componen las diferentes representaciones sociales), es posible apreciar su implicación en la construcción, circulación, adaptación y re-construcción del conocimiento socialmente generado, lo que pone en evidencia su vínculo con las imágenes, opiniones, estereotipos, creencias, percepciones, actitudes e

ideologías (Araya, 2002). De acuerdo a Rodríguez (2007), las representaciones sociales incorporan como base teórica el lenguaje de la cognición, por lo que permiten acercarse comprensivamente a las prácticas sociales de los sujetos.

La teoría de las representaciones sociales enfatiza la importancia de la construcción de significaciones como elemento constitutivo del ser en el mundo e, indirectamente, la importancia del lenguaje como herramienta generadora de realidad social. Al respecto, el planteamiento desarrollado por Berger y Luckmann (2006) proporciona un fundamento sólido a la teoría, en especial, a través del concepto de universos simbólicos y del papel que le atribuyen al lenguaje. Los autores postulan que los universos simbólicos son generadores de orden por cuanto se constituyen como tal a partir de objetivaciones sociales que permiten al individuo situar su subjetividad o perspectiva específica de la cotidianeidad en la que deviene su existir en un contexto social más amplio. En esta línea, el lenguaje opera como herramienta para objetivar y así dotar de sentido al ser en sociedad, pues tiene la facultad de construir realidades delimitadas espacial y temporalmente.

“el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (Berger y Luckmann, 2006:123).

En términos sintéticos, las representaciones sociales hacen alusión a (o más bien se desprenden de) aspectos concretos de la realidad; a este respecto, Castillo (2007) sostiene que las representaciones sociales son construcciones sustentadas en objetos y hechos reales, que pueden ser captadas por medio del lenguaje –en tanto convención- y el discurso producido por los propios actores.

III.2 Aproximaciones al concepto de democracia: fundamento para la expresión de la ciudadanía a nivel del constructo y de la práctica

La ciudadanía, en tanto constructo con gran carga simbólica, sólo tiene sentido en un contexto democrático, pues únicamente en este tipo de sistema de gobierno puede expresarse; una muestra evidente de ello es la expresión política de la misma a través del derecho a voto. Con relación a ello, Peces-Barba (2007:311) sostiene que:

“Ciudadanía y democracia son dos términos que van irremediablemente unidos. La democracia es el único sistema político donde los ciudadanos juegan un papel determinante en la creación y mantenimiento de las instituciones y formas de Gobierno”.

La ciudadanía, de este modo, supone un vínculo directo y estrecho con una de las dimensiones constitutivas de la sociedad, la política, pues -tal como también señala Peces-Barba (2007:311)- “expresa, mejor que cualquier otra noción, la pertenencia real y completa de los seres humanos a una comunidad política determinada”. Por su parte, Marshall (1998) circunscribe el concepto de ciudadanía esencialmente al plano de los derechos en diferentes niveles, ya sea en términos individuales o colectivos. Tanto Marshall como Peces-Barba representan la corriente liberal clásica de la ciudadanía, según la cual el ejercicio de derechos y cumplimiento de determinados deberes otorga la condición de ‘igual’ a las personas que los ejercen.

No obstante, convengamos en que esta orientación se refiere únicamente a la dimensión política del constructo. Quedarse en ella implicaría una restricción peligrosa que atentaría contra un análisis exhaustivo del término, no a nivel filosófico, sino a nivel de la práctica social, pues la ciudadanía supone, además de su dimensión política, una dimensión social así como también actitudinal situada en el contexto de la convivencia humana. De hecho, Mata (2011:94) sostiene que la

“ciudadanía parece tender hoy a definirse a través de prácticas sociales”; es más, la autora plantea que “la ciudadanía se fundamenta en la consideración del ser humano como ser en relación” (2011:390).

Actualmente, la democracia se sostiene en una concepción liberal desde la que la ciudadanía se entiende esencialmente “a partir de la entrega de derechos a los individuos y se encuentra centrada en términos políticos, en la práctica del voto” (Magendzo et al, 2004:14). Apoyándose en el supuesto de la igualdad de los sujetos en los diversos ámbitos de su existencia, queda de este modo relegada exclusivamente al terreno de los derechos que poseen los sujetos. De ahí que se afirme que la actual democracia de tipo liberal establece un vínculo de carácter regulativo entre la subjetividad y la ciudadanía, ya que el sujeto sólo ha de procurar cumplir sus deberes con el fin de ejercer sus derechos, pero en ningún caso se le otorga la facultad para modelar la sociedad en la que ha de vivir (Anzía, 2007).

Opuesta a esta noción, se encuentra la visión comunitarista, desde la cual se asume que un sistema es democrático cuando otorga supremacía a los intereses de la comunidad sobre los del individuo, de manera que el bienestar de éste está condicionado y es consecuencia del bien común. Así, la democracia se corresponde con un “sistema que expresa políticamente a la comunidad” (Magendzo et al, 2004:17). Independientemente de las diferencias sustantivas existentes entre ambas corrientes, se puede afirmar que se ligan a posiciones bastante extremas, sustentadas en concepciones ideológico-doctrinarias que lejos de ser integradoras se manifiestan mutuamente excluyentes.

En la actualidad estamos en presencia de un profundo individualismo que ha tendido a una cristalización de sí mismo en desmedro de prácticas colectivas regidas por la solidaridad (Bajoit, 2003; Garretón, 2000). Esta situación, deja en evidencia cierta descomposición del espacio público y una jibarización de la ciudadanía en beneficio de un individualismo radicalizado (Castro, 2000).

Precisamente por esta situación, el abordaje teórico-práctico del devenir democrático requiere de esfuerzos profundos de re-semantización. En tal sentido:

“es necesario interpretar la demanda social en términos de una ciudadanía democrática participativa, equipada lo suficiente con principios y saberes, como para hacerse cargo responsablemente del estado de derecho, no reduciendo la participación únicamente a la elección de representantes para el gobierno, sino también buscando formas de organización social y de control ciudadano de las decisiones públicas, que permitan poner en vigencia, real y efectiva, los principios de orden democrático” (Cullen, 2004:38).

En una línea argumentativa similar, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que:

“la democratización verdadera es algo más que las elecciones. El hecho de conceder a todas las personas una igualdad política oficial no basta para crear en la misma medida la voluntad o capacidad de participar en los procesos políticos, ni una capacidad igual en todos de influir en los resultados. Los desequilibrios en los recursos y el poder político socavan a menudo el principio una persona un voto, y la finalidad de las instituciones democráticas” (PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2002).

Desde esta perspectiva, los servicios sociales, en general, y las instituciones vinculadas con el sistema educativo, en particular, juegan un rol fundamental en el desarrollo y consolidación de la ciudadanía.

“Si la ciudadanía es el fundamento de la democracia, la discusión sobre el estado de la democracia y el

debate sobre las reformas democráticas debe abarcar las distintas dimensiones de la misma: la ciudadanía política, la ciudadanía civil y la ciudadanía social” (PNUD, 2004:30).

En efecto, los esfuerzos de la OCDE, la Unión Europea, la UNESCO o el PNUD, por medio de sus programas, proyectos e iniciativas dirigidas a diversos objetivos, pero especialmente a los educativos, parecen estar orientados a fortalecer la democracia existente, a superar la noción de democracia representativa para ‘re-fundarla’ en función del desarrollo de una ciudadanía activa, que requiere de un proceso de movilización ascendente de los sujetos con la finalidad de generar procesos de negociación-diálogo con las instancias institucionales vigentes en la esfera de acción particular en la que los sujetos se desenvuelvan. Por tanto:

“enseñar ciudadanía es enseñar saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad” (Cullen; 2004:35).

Este proceso de enseñanza no debe confundirse con la socialización, puesto que la enseñanza de la ciudadanía supone un proceso superior en tanto desarrollo de reflexiones críticas con respecto a los patrones de socialización imperantes (fundados en la individuación), ya que está orientada a la generación de una plataforma del buen vivir para el fomento de la participación democrática y posee una clara dimensión ética, sostenida en la noción de una convivencia justa. En esta dirección, la visión de la educación en la que prima la dimensión convencional, que vincula las vivencias del espacio escolar

con las otras esferas de la cotidianeidad de los sujetos, parece más apropiada para enfrentar el desafío de formar ciudadanos³.

III.3 Ciudadanía: Nociones teórico-filosóficas

En el marco de la escuela, es posible apreciar diferentes enfoques o modelos de formación ciudadana. Así, desde un punto de vista pedagógico, tenemos:

1. El enfoque transversal, que supone la promoción de la ciudadanía como una competencia que se aborda en el aula en las diversas asignaturas por medio de prácticas pedagógicas que fomentan valores como el respeto, la igualdad, la tolerancia, la justicia, entre otros; y fuera del aula, por medio de normas que regulan la convivencia social en los diversos espacios constitutivos de la escuela.
2. Y el de integración curricular, en el que se distinguen dos líneas complementarias; una que considera la ciudadanía como competencia transversal y otra en la que el desarrollo de la competencia social y ciudadana se efectúa a través de una asignatura teórica.
3. Desde un punto de vista teórico-filosófico, encontramos:
4. El modelo de ciudadanía política, fundado en la idea de la educación cívica, propia de las democracias representativas que consideran la ciudadanía a partir de los derechos y deberes que los individuos poseen en el marco, principal aunque no exclusivamente, de los procesos electorales.

³ La distinción entre una visión convencional y otra instrumental de la educación será abordada en el apartado siguiente a partir de los planteamientos de Díaz de Rada (1996).

5. El modelo de ciudadanía social, que trasciende la noción del primer modelo puesto que no sólo se refiere a derechos de carácter político y civil, sino que además enfatiza otra serie de derechos orientados a comprender de forma holística la problemática del desarrollo en el escenario de las sociedades modernas. Se está haciendo referencia con ello a aspectos vinculados al Índice de Desarrollo Humano (IDH) elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre los cuales se encuentran los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales.
6. Y el modelo de ciudadanía activa, que da importancia a todos aquellos aspectos que contribuyen a la participación de los ciudadanos, quienes son entendidos como sujetos constructores de su propia realidad. El pilar esencial de este proceso es la promoción y desarrollo del capital social, entendido como la totalidad de recursos que, adoptando la forma de redes formales e informales, son creados sobre la base de vínculos fuertes y débiles y usados por los sujetos para el desarrollo de sus vidas.

Con independencia del enfoque o perspectiva desde la que se aborde la formación en ciudadanía, lo cierto es que desde el momento en el que se le incluye en el contexto escolar tiende a pedagogizarse y, por tanto, a quedar restringida a un espacio formalizado que no da cuenta de la cotidianidad del sujeto fuera de lo escolar.

Fernández (2004) asegura que el debate sobre ciudadanía se ha centrado en tres perspectiva teórico-filosóficas: una liberal, otra comunitarista y otra republicana, pero que, a pesar de esta distinción, es posible apreciar un aspecto común que versa sobre una dimensión fundamental para la comprensión y el desarrollo de la ciudadanía: la participación. Para Fernández (2004), la participación es crucial ya que a partir de ella se puede consolidar la identidad y, por tanto, el sentido de pertenencia de un individuo a un grupo más amplio. De ahí que la identidad esté supeditada a la ampliación de derechos sobre la base de

luchas de carácter colectivo, así como de la confianza interpersonal e institucional. De esta forma, identidad individual y ciudadanía son elementos que están imbricados en el marco de lo social. Pero ¿cómo se entiende la participación ciudadana? Baño (1998) la define como “intervención de intereses privados colectivos en actividades públicas”.

En sentido estricto, se puede entender la educación como un acontecimiento ético; lo que lleva inevitablemente a un abordaje de la ciudadanía desde una nueva perspectiva, según la cual el ser ciudadano haría referencia a un sujeto capaz no sólo de construir su realidad, sino sobre todo de habitarla, es decir, un agente que vive conscientemente su realidad, problematizándola, cuestionándola. De esta forma, las prácticas docentes y las interacciones en el espacio escolar se convierten en la piedra angular de la realización o no de una ética y de una práctica de la ciudadanía. Por este motivo vale la pena preguntarse acerca de cómo se materializa la noción de ciudadanía que impera entre los docentes y los estudiantes, en todos los niveles educativos. Pues:

“el concepto de ciudadanía se lo debe entender (...) en términos pedagógicos como un proceso de regulación moral y reproducción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional (...). El concepto de ciudadanía debe ser investigado como la producción y la inversión que se hace en discursos ideológicos expresados y experimentados por medio de diferentes formas de cultura y en sitios particulares tales como escuelas, el lugar de trabajo y la familia”. (Giroux, 1998:23)

De ahí la importancia de revisar lo que sucede en el Grado Universitario con la intención de develar las representaciones en torno a la ciudadanía –en tanto concepto y práctica- que poseen los estudiantes y futuros, maestros de educación primaria, ya que se asume que el lugar

privilegiado para potenciarla corresponde al espacio escolar, puesto que este espacio ha sido legitimado en las sociedades modernas para la transmisión de diversos saberes, entre ellos los éticos y morales.

Se han realizado diversos estudios sobre las prácticas pedagógicas en el sistema escolar y su vínculo con la ciudadanía (Da Silva, 1995; Fernández, 2006; Magendzo, 2004; Martínez, 2001;), no así en el escenario de la educación superior. En este espacio aún inexplorado, el de los hoy estudiantes que mañana serán maestros, es en el que se ha centrado la atención de esta tesis doctoral

III.4 Ciudadanía y Educación

De acuerdo a los reconstruccionistas sociales⁴, en democracia el deber de la educación escolar es preparar a los individuos para las ocupaciones propias del quehacer intelectual. Por ello promovían la idea de impulsar una ciudadanía transformadora por parte de los profesores, pero no sólo en el marco escolar, sino proyectada a diversas esferas de la vida pública con el fin de hacer una revisión crítica de la sociedad para transformarla. Para teóricos representativos de este movimiento, como Heslep y Dewey, la educación (como institución en un contexto democrático) posee una función moral y una función intelectual. Se espera que la educación, en el plano intelectual, opere en tres dimensiones: la pedagógica, a través de la enseñanza de diversos contenidos; la de investigación, para la generación de nuevos conocimientos; y la de asesoramiento, mediante el cual los nuevos conocimientos sean transferidos a la sociedad en general; y que, en el plano moral, contribuya a la incorporación de hábitos que conduzcan a la transformación, al cambio social, siempre que se preserve la cohesión social (Dewey, 1971; Heslep, 1993). Estas funciones variarán, según estos autores, dependiendo del tipo de sociedad que se desee construir.

⁴ Movimiento teórico pedagógico surgido en Estados Unidos de Norteamérica en la década de 1930.

Para responder a una petición de la Unión Europea a sus Estados miembros, a partir de la LOE (2006) se decide incorporar en el sistema educativo español la promoción y el desarrollo de la ciudadanía desde el paradigma de las competencias, pues se la ha definido como “la competencia social y ciudadana”. Esta definición tiene implicaciones prácticas, pues consecuentemente con el paradigma que la define, la ciudadanía en tanto competencia transversal debe impregnar la cultura propia de los centros de educación obligatoria, pero no sólo de éstos, sino también de los espacios universitarios en los que se forman los maestros, pues para un desarrollo efectivo de la ciudadanía no basta con impartirla como una asignatura circunscrita en el espacio del aula, sino que se requiere vivirla en y desde la cotidianeidad; y es precisamente este hecho el que deben comprender los futuros maestros. Al respecto, Giroux (1998) plantea que:

“la educación ciudadana se debe entender como una forma de producción cultural. Es decir, la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes” (Giroux, 1998:36).

Lo expuesto da cuenta de elementos que expresan el desafío en su dimensión real y en su potencial implicación, puesto que impone al sistema educativo en su conjunto la responsabilidad de mejorar la actual democracia: desde la formación inicial docente hasta la puesta en práctica de los saberes adquiridos. Desde esta perspectiva, el quehacer docente (indistintamente del espacio en el que se desempeñe) ha de visualizarse como una virtud, siendo fundamental reconocer la trascendencia del espacio escolar en tanto que lugar legitimado para la transmisión de conocimientos-saberes.

“La socialización del papel del ciudadano, es decir, su incorporación a la sociedad, como portador de intereses colectivos, aunque también individuales y particulares, exige instrucción y educación, exige enseñar cultura cívica, para ser reconocidos como sujetos morales y poder razonar con categorías universales, para ser sujetos activos y participativos en la sociedad democrática” (Peces-Barba, 2007:311).

El espacio escolar responde ante todo a una construcción social que se presenta como un espacio vivo, que surge no sólo desde la base material del sistema representada por la escuela, o desde su legitimación doctrinaria a través del currículum, sino del conjunto de interacciones en las que se encuentran y –si se quiere- desencuentran los actores sociales involucrados (Belarra, Morgade y Poveda, 2012; Osuna, 2012). De ahí que se considere que la escuela es un espacio que comienza a levantarse éticamente desde los espacios universitarios que asumen la tarea de profesionalizar la labor docente: “En opinión de Childs, el maestro como agente moral tiene que desempeñar una responsabilidad pedagógica, a la vez que una responsabilidad social” (Giroux, 1998:139).

La ciudadanía como constructo y su posibilidad de promoción y desarrollo en el contexto escolar están permeadas por dos elementos que estructuran las representaciones de los maestros (y de los profesores en formación) cuando hablan sobre el tema. El primero de ellos es la noción de educación que manejan y el segundo, estrechamente vinculado el anterior, tiene que ver con el concepto de persona educada que se han forjado. Así, dependiendo de cual sea la concepción que tengan con respecto a qué es la educación, así será su vínculo con una u otra forma de entender y promover la ciudadanía en el contexto escolar, tal como se verá cuando se expongan los resultados de la investigación que aquí se presenta. En esta dirección, Díaz de Rada (1996) elabora una hipótesis que ha mostrado ser de gran utilidad para la misma, por cuanto que

establece que en la educación operan dos dimensiones fundamentales: la instrumental y la convencional, que siempre están en tensión.

La concepción instrumental implica la idea de una educación que funciona de forma aislada o, si se prefiere, separada del conjunto de dimensiones constitutivas de la cotidianeidad de los sujetos; y se identifica con la producción y la reproducción de conocimientos de carácter técnico-procedimental, tales como los constitutivos de la lecto-escritura y las operaciones aritméticas básicas que permitirían la incorporación de los sujetos a otras dimensiones de la realidad social, como -por ejemplo- el mundo del trabajo. Por su parte, la concepción convencional se sustenta en la idea integrativa de los ‘diversos mundos’ del sujeto. Desde esta perspectiva, la educación, si bien incorpora el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos de la dimensión instrumental, no se reduce a ellos, sino que los trasciende por medio de la incorporación, en la dinámica del espacio escolar, de otro tipo de actividades y relaciones, como -por ejemplo- mediante la integración de la familia en diversas actividades recreativas y formativas, mediante los encuentros de ex-alumnos, etc.; todas las cuales contribuyen al fortalecimiento y ampliación de la red social de la que son parte los sujetos. Lo expuesto permite apreciar que la singularidad del sujeto está asociada a lo convencional, a lo cotidiano, lo que requiere el reconocimiento de un sujeto plural.

Las diferencias entre ambas concepciones son descritas por Díaz de Rada (1996) cuando compara la ‘identidad de estudiante’ entre un Instituto y un Colegio. En el caso del Instituto, el ser estudiante era valorado a menudo de forma negativa por parte del entorno familiar, puesto que restaba tiempo a las labores productivas de aporte a la unidad familiar, pero además los propios jóvenes, en tanto estudiantes, apelaban a la dimensión instrumental de la educación cuando asociaban los estudios con la posibilidad de no trabajar o bien, una vez alcanzados niveles superiores de estudios, de acceder a mejores puestos de trabajo. En cambio, en el Colegio se forjaba una ‘identidad de estudiante’ como

aspecto *natural* cuya valoración era positiva, pues trascendía el espacio propio de la escuela. En tal sentido, dicha naturalización hacía que la educación estuviera más próxima a su dimensión convencional, lo que era reforzado por la idea del prestigio y el orgullo de ser estudiante. En cierta medida, en el colegio se producía, en realidad, una imbricación entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la educación, a partir de la cual se promovían y fortalecían los vínculos de la red social en la que desenvolvía la vida de los estudiantes.

“Si en el Instituto la continuidad entre familia y escuela cobraba la forma de una delegación instrumental –pues los padres dejaban en manos de los profesores una tarea educativa que no podían comprender desde su propia experiencia-, en el Colegio la continuidad se manifestaba a la manera de una representación simbólica (...). Mientras en el Instituto la escuela sustituía metonímicamente a la familia, en el Colegio ambas instituciones se articulaban en una mediación metafórica: ‘Una gran familia’ era el titular del editorial de la Revista del Colegio” (Díaz de Rada, 1996:301).

En síntesis, una diferencia fundamental entre los dos tipos de centros escolares era que en el Instituto se instauraba una lógica próxima a lo que el autor llama dimensión instrumental, que se manifiesta a través de una fragmentación entre dos mundos, el de las prácticas sociales concretas de los estudiantes en su entorno social y el de las prácticas universalistas del ámbito escolar. La instrumentalización está vinculada, aunque no únicamente, con el fenómeno de la movilidad social ascendente en la que creían los padres de los alumnos que allí asistían. En cambio, en el Colegio se desarrollaba una lógica de continuidad entre los mundos social-escolar, expresada en un conjunto de prácticas institucionales como festividades, celebraciones, tradiciones, discursos, etc., todas las cuales se orientaban a sedimentar

la idea de una comunidad forjada con fuertes lazos; lo que manifiesta la trascendencia de la dimensión convencional. En este contexto, si bien el interés por la movilidad social ascendente no desaparecía, estaba mediatizado por la fuerza del grupo de pertenencia.

“Si en el Instituto, las contradicciones venían prefiguradas por el ‘salto’ o la movilidad entre mundos sociales diversos, en el Colegio cobraban la forma de una oposición a una forma de vida que circundaba y penetraba al individuo en todas sus dimensiones” (Díaz de Rada, 1996:269).

Uno de los conceptos teóricos utilizados por Díaz de Rada para referirse a las lógicas de acción del sistema escolar es el de la ‘racionalidad instrumental’, que ha permeado no sólo a la institución escolar, sino al conjunto de instituciones surgidas desde el advenimiento de la modernidad. En definitiva, la denominada dimensión instrumental de la educación (expresión de dicha racionalidad) no es unitaria a pesar de que pueda reconocerse en el discurso y en las prácticas de agentes diversos (estudiantes, maestros, familias), puesto que la escuela y su afán universalizador están inevitablemente permeados por las experiencias particulares que los mencionados agentes tienen en contextos específicos. Muestra evidente de ello es la misma configuración de realidades diferenciadas, como se ha indicado, entre el Instituto y el Colegio.

En cuanto a la idea de ‘persona educada’, considero los planteamientos de Willis (1993, 1988, 1986) quien elabora el constructo a partir de elementos contenidos en la perspectiva estructuralista (reproducción cultural) y culturalista (producción cultural) para afirmar que los sujetos que se encuentran en un espacio concreto, como la escuela, no son receptores pasivos de discursos y prácticas específicas de ese espacio, sino que se configuran como agentes que producen cultura. Dicha producción puede ser entendida como una práctica de resistencia

dentro de las posibilidades que otorgan las estructuras, en este caso las propias de la educación escolar, expresándose en caminos que pueden ser dramáticamente contradictorios, como por ejemplo la deserción escolar, o bien coincidir en mayor o menor medida con el ideario ideológico de quienes modelan la institución escolar, pues estas vías (contradictorias o coincidentes) de acuerdo a Levinson y Holland (1996), suponen –según el caso- una articulación con lo que denominan ‘cultura más íntima’ o bien una brecha profunda –como si de un abismo se tratase- entre la cultura escolar y la cultura de la cual proviene el estudiante.

Lo expuesto invita a asumir el proceso de escolarización⁵ no sólo como un mero proceso de reproducción de las desigualdades, sino como un espacio privilegiado para la producción de una cultura de clase, ya que el propio actor social interviene en la configuración de sus relaciones y en su posición social. De modo tal que, siguiendo a Willis (1988), se puede afirmar que así como los grupos contraescolares formados por los jóvenes de clase obrera resisten desafiando a las figuras de autoridad, por ejemplo a través del desorden en clase para perder el tiempo, también producen cultura mediante una postura constructiva para el grupo informal representado por los pares, por ejemplo, elogiando el valor de lo práctico por encima de los conocimientos teóricos abstractos con los que se identifica a la escuela. De hecho, para la clase obrera “la habilidad práctica aparece siempre en primer lugar y es la condición previa de todos los demás conocimientos” (Willis, 1988:71).

En consecuencia, la escuela es un sitio de formación de subjetividades a través de la producción y consumo de formas culturales. Así entendida, la persona educada es producida culturalmente, a la vez que es productora de formas culturales, pues tanto los niños como sus familias podrían eventualmente participar en la producción de prácticas y

⁵ El proceso de escolarización circunscrito a la escuela se entiende como el proceso de transmisión-adquisición-producción de conocimientos académicos y valóricos, por el cual se transita ascendentemente siempre y cuando el alumno demuestre el dominio de los contenidos mínimos obligatorios estipulados por la institución y verificados por el profesorado en funciones.

discursos que se resistan o ajusten a la definición dominante de persona educada. En virtud de lo señalado es posible apreciar la importancia que tiene aproximarse a la idea de persona educada que tienen los futuros profesores, ya que –como los mencionados autores indican- los maestros juegan un papel crucial en la aplicación de los modelos de persona educada, a pesar de que puedan cambiar o ignorar las directrices adoptadas por las políticas públicas en materia educativa.

Por otro lado, las dimensiones instrumental y convencional de educación, arriba referidas, no son excluyentes, sino más bien parte de un todo unitario en el que se enfatiza –según el caso- una u otra. Esto implica, a su vez, que los diversos mundos vividos por los distintos agentes sociales siempre están presentes en la escuela aunque, eso sí, puede cambiar el peso relativo de su presencia y, consecuentemente, el tipo de relación que se establece entre ellos. Por ejemplo, el hecho de que prime una noción instrumentalizada de educación permite suponer que el mundo de la escuela adquiere una importancia gravitante en el desarrollo de los niños/as y, producto de ello, los saberes escolares son considerados fundamentales, al punto de que los demás mundos (entre ellos, el familiar) contribuyan a la consecución exitosa de los objetivos que traza el sistema escolar formal.

Los elementos teóricos imbricados en la concepción de Díaz de Rada (1996) con respecto a las nociones de educación, y aquellos otros involucrados en la idea de persona educada de Willis (1993, 1988, 1986) y Levinson y Holland (1996), permiten argumentar que para un análisis de la ciudadanía, en tanto competencia a desarrollar por los maestros dentro del sistema escolar en el contexto español, no basta una aproximación desde la racionalidad instrumental, es decir, considerar la ciudadanía únicamente desde el curriculum oficial, ya sea por medio de una asignatura como Educación para la Ciudadanía o Educación Cívica y Constitucional⁶, como se le denominará a partir del año académico 2012-

⁶ Fuente <http://www.publico.es/espana/434296/gobierno-y-comunidades-estudian-los-nuevos-contenidos-de-ciudadania>, consultada el 24 de mayo de 2012.

2013, o tratándola transversalmente, pues en ambos casos –enfoque por asignatura y enfoque transversal– el problema estriba en la pedagogización de la formación ciudadana, ignorándose la capacidad de producción cultural de los agentes sociales tanto desde la propia escuela como desde otros espacios en los que se desenvuelve su cotidianeidad. De modo tal que, siguiendo a los autores mencionados, ha de integrarse una perspectiva que incorpore y legitime las diversas interpretaciones de los agentes sociales, es decir, no limitarse al análisis de las exigencias curriculares sino adentrarse en las propias ideas, imágenes y representaciones que, de la ciudadanía y la educación (con sus respectivos productos), poseen los profesores y, en el caso de esta investigación en particular, los estudiantes de magisterio de primaria. En otras palabras, situar la promoción de la ciudadanía en el currículo oficial supone el riesgo de encapsularla en un plano abstracto, lejos de las prácticas sociales, de lo concreto de la acción de los sujetos, de la cotidianeidad de éstos, es decir, lejos de los espacios en donde existe más posibilidad de que se forme la ciudadanía por ser precisamente aquellos donde puede ejercerse, practicarse.

III. 5 Ciudadanía: dimensiones constitutivas y praxis pedagógica

Asumiendo que el ser humano depende de un sinnúmero de condiciones socio-históricas pretéritas y contingentes para existir, es inevitable reconocer que sólo se constituye como tal en estado de co-presencia, por ello la idea de la alteridad es fundamental en su devenir. Desde esta perspectiva, más allá de las definiciones clásicas de ciudadanía, más allá de las clasificaciones teórico-filosóficas con las que contamos, cabe adscribirse a la tercera acepción que de ella da la RAE, puesto que se sustenta en la idea de un ‘ser’ que actúa frente a un ‘otro’.

Al respecto, Regó y Pereira (2006), luego de revisar un conjunto de investigaciones de carácter empírico con respecto al papel del profesorado en la formación en ciudadanía, reconocen cuatro pilares

esenciales para su desarrollo. El primero se refiere a la preparación de las clases y el trabajo sistemático, programado y coherente de los contenidos y las metodologías empleadas; el segundo alude a la cortesía, asociada al trato directo del docente con los estudiantes en el contexto de aula y los diversos espacios de interacción; el tercero de estos pilares se refiere a la orientación práctica, es decir, al vínculo que el docente establece entre los contenidos teóricamente expuestos y la realidad contextualizada o, expresado de manera sintética, a la utilidad de lo abordado para la vida de los sujetos; y, por último, el cuarto pilar alude al comportamiento participativo, relacionado con las metodologías propuestas por el docente para el desarrollo de la asignatura, en el sentido de que promuevan la participación de los estudiantes.

Estos autores afirman que la conjugación de estos elementos en la actitud docente aumenta considerablemente el desempeño y los aprendizajes significativos de los estudiantes, así como la autoconfianza y la motivación profesional, evidenciándose su potencial como praxis pedagógica y también sus aportes para la conformación de un sujeto político, de un ciudadano. Para Regó y Pereira (2006), existen tres dimensiones que hay que tomar en consideración a la hora de educar para la ciudadanía: la pertenencia, los derechos y las responsabilidades; elementos que coinciden con los que, según Jociles (2008b), son centrales en la formación actitudinal de la que son objeto los alumnos de los ciclos formativos de Servicios Socioculturales y a la Comunidad estudiados por ella. De allí que sea importante asumir que:

“los procesos de configuración de lo humano en general y de lo ciudadano en particular, derivan de las maneras como unas personas se relacionan con otras y con los colectivos en los cuales ejercen su acción social; tienen que ver con las formas en que los sujetos han construido vida en comunidad” (Castillo, 2007:781).

En este sentido, es claro que existe una relación entre las dimensiones constitutivas de la ciudadanía reconocidas por Regó y Pereira y la praxis pedagógica, más allá de los aspectos estrictamente disciplinarios de corte academicista que operan en el contexto de la educación formal. Hay, en otras palabras, elementos de la praxis pedagógica que se consideran aspectos básicos para la promoción de la ciudadanía; entre los que sobresalen aquellos que se vinculan con la construcción de una forma de convivencia social, que en la escuela se modeliza actitudinal y cognitivamente y adopta un carácter esencialmente intersubjetivo. Es preciso recordar aquí las relaciones que establecen los teóricos de la reproducción social, como Bourdieu y Passeron (2001), entre la educación y la estructura social. Al respecto, un estudio realizado por Da Silva (1995) pone de manifiesto que en la escuela se desarrollan formas de praxis pedagógicas que tienden a reproducir la desigualdad social por medio de la promoción de actitudes de subordinación (en el caso de los estudiantes de clases más pobres) y actitudes proactivas (en aquellos establecimientos de las clases altas), mucho más acordes –estas últimas- con el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

Díaz de Rada (2008b), por ejemplo, asegura que la ciudadanía se aprende con su ejercicio efectivo, incluso en el interior de la escuela. Por ello no es posible enseñarla a los niños *de una manera escolar*, es decir, con el fin de que la ejerzan una vez que posean la mayoría de edad, sino que ha de fomentarse desde la cotidianeidad, practicándola diariamente. Aquí radica el desafío para los profesores y, en especial, para aquellos que se encuentran en formación, pues la escuela, desde sus bases más fundamentales, no es estrictamente democrática y, en consecuencia, no es el espacio más adecuado para el ejercicio de la ciudadanía en toda su expresión. Como plantea Anzía (2007:161):

“se debe comprender que el problema de la formación ciudadana en la escuela no es sólo asunto de estructuración de currículos y cátedras pertinentes y

cualificadas, sino un problema cultural, esto es, un asunto inserto en los modelos educativos y comunicativos propios de la escolaridad”.

Y lo mismo sucede en los espacios universitarios en los que tiene lugar la formación de maestros. Ahora bien, si conociésemos las representaciones sociales sobre la ciudadanía que poseen los futuros maestros, tendríamos algunos elementos para elaborar estrategias que la promoviesen en tanto que competencia transversal también en el marco de la formación inicial docente, para fomentar de este modo cambios en esa dirección dentro del escenario escolar. La ciudadanía ha de entenderse como una práctica y no sólo como un objeto de reflexión o, más bien, como fruto de la articulación entre esa práctica y esa reflexión.

III.6 Ciudadanía como competencia

Ya desde fines de la última década del siglo pasado, la OCDE y el Consejo de Educación de la Unión Europea han propuesto desarrollar un modelo de formación que se sustente en un nuevo paradigma educativo, el denominado modelo por competencias. Sin pretender hacer un análisis de dicha propuesta, se hará mención aquí a su concepto-base y a cómo éste se extiende al ámbito de la ciudadanía a través de su incorporación al currículum, precisamente con el nombre de competencia social y ciudadana.

El modelo por competencias se fundamenta, de acuerdo a Escanilla (2008), en cuatro ámbitos: el sociológico, el psicológico, el epistemológico y el pedagógico, que convergen en destacar la necesidad de dar un vuelco a la forma de entender, modelar y gestionar la educación a partir de la concepción de un sujeto holístico, integral y acorde con el modelo de sociedad democrática al que se aspira. En tal sentido, las competencias -en términos técnicos- se asumen como

aprendizajes fundamentales para el ser en sociedad, que -en palabras de Marco (2008:14)- “aseguran la realización personal, la ciudadanía activa, la incorporación a la vida activa y el aprendizaje permanente”. La educación superior también bebe de estos planteamientos, esperándose de ella que igualmente promueva la competencia ciudadana, pues se piensa que no sólo debe preparar a los sujetos estableciendo un vínculo con el sistema productivo, sino también con los procesos sociales; o, en otras palabras, se considera que la educación superior ha de preparar asimismo a los sujetos para el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

Sin lugar a dudas, este contexto desafiante para la educación superior responde a las demandas derivadas de un cambio paradigmático en un doble sentido; por una parte, de las transformaciones políticas a través de las cuales el sistema democrático se consolida en las sociedades occidentales como la forma más adecuada de gobierno y, por otra parte, de los ajustes acontecidos en la manera de concebir la educación en sus distintos niveles y el papel que ha de jugar en la vida de los individuos y de las sociedades.

“Este cambio de paradigma dará lugar a que uno de los retos de la educación superior sea la formación de profesionales con un elevado nivel cultural, científico y técnico, la formación de ciudadanos y agentes que sean capaces de afrontar el conjunto de transformaciones a las que estamos aludiendo y a los que tendrá que enfrentarse de forma ineludible” (Martínez y Hernández, 2008:166).

En la literatura sobre el tema es posible encontrar diversas definiciones de las competencias en tanto que concepto. Sin embargo, hay una que permite sintetizar la complejidad del mismo. Es la que las entiende como:

“aquellas capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer; la consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico; el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico-comprensivo y, también una dimensión de carácter actitudinal” (Escanilla, 2008:29).

Esta aproximación al concepto de competencia supone el reconocimiento de tres componentes fundamentales de ésta: un saber hacer, un saber teórico-comprensivo y un saber estar (/saber ser); componentes que, de forma articulada y en términos sinérgicos, se configuran como un conjunto de disposiciones previas a la acción (Marco, 2008). En términos simples, la competencia puede entenderse como el saber hacer en contexto. No obstante, no podemos dejarnos engañar por la simplicidad de las palabras, pues las competencias trascienden el solo saber hacer, por cuanto corresponden no únicamente a habilidades concretas, sino que suponen un cambio sustantivo a nivel intelectual. En este sentido, Marco (2008:19) sostiene que las competencias permiten:

“afrontar y regular adecuadamente un conjunto de tareas y situaciones echando mano de nociones, conocimientos, informaciones, procedimientos, métodos, técnicas o incluso de otras competencias más específicas”.

En síntesis, las competencias suponen la capacidad que tiene cada sujeto de movilizar el conjunto de recursos y dispositivos con los que cuenta para resolver situaciones problemáticas tanto en el ámbito personal como en el profesional. Hasta ahora, las competencias más promovidas en el contexto escolar han sido las de tipo cognitivo, lo que es coherente con las lógicas academicistas que imperan en el sistema educativo formal. No obstante, hoy en día el énfasis está puesto en las

competencias sociales, que pueden ser entendidas como “aquellas habilidades necesarias para la convivencia en lo social y en lo afectivo y para el ejercicio de la ciudadanía en lo político” (Calvo, 2003:73).

Entre las competencias necesarias para la promoción de un sujeto integral, Tucho (2006) menciona las siguientes: la crítica (capacidad del sujeto para cuestionarse), la emocional y afectiva (orientada al desarrollo holístico de la personalidad), la comunicativa (dirigida al desarrollo del dialogo para la toma de decisiones y la resolución de conflictos), y la tecnológica (relativa al buen uso de las nuevas tecnologías). Cada una de estas competencias puede ser considerada como una sub-dimensión de la competencia social y ciudadana a la que se refiere Escanilla (2008), pues ésta no es otra que:

“aquella que incluye habilidades de desarrollo personal, habilidades interpersonales e interculturales, las pautas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida escolar, familiar, social y profesional, en una sociedad cada vez más diversificada” (Escanilla, 2008:86).

De acuerdo a la LOE, la competencia social y ciudadana supone:

“comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas” (Bisquerra, 2008:57).

Independientemente de la mirada que se adopte, lo cierto es que la praxis pedagógica del docente incidirá en el desarrollo de las competencias, en especial de las sociales, ya sea favoreciendo o entorpeciendo su manifestación. De acuerdo a Calvo (2003), en los espacios institucionales en los que tiene lugar la educación (aunque él se refiere a la educación primaria, yo incluiría también la formación universitaria), se dan diversos tipos de interacción entre los agentes que intervienen en ella (en especial, los estudiantes y los docentes, aunque no sean los únicos) que tienen que ver con la construcción de conocimiento, pero también con otras prácticas, quizá menos formales, que conforman la cotidianeidad de las relaciones entre esos agentes:

“representaciones sociales de autonomía, cooperación, participación, solidaridad, igualdad y tolerancia, que se expresan en forma de competencias sociales en los espacios cotidianos de la institución escolar y muy especialmente en el aula de clase” (Calvo, 2003:73).

El enfoque por competencias que se desarrolla en el contexto de la escuela primaria no coincide con el que se promueve en el contexto universitario, aunque existen esfuerzos claros que apuntan a una convergencia entre ellos. Es cierto que, a nivel universitario, se plantean competencias genéricas que se consideran propias de toda persona y, en consecuencia, son una continuación de las que se fomentan en la escuela primaria. Éstas se corresponden con las que el Proyecto Tuning denomina ‘competencias interpersonales’. Pero, además, en la universidad se reconocen competencias específicas asociadas con el quehacer práctico de cada una de las especialidades, definidas como las ‘competencias de las profesiones’. Ahora bien, según Pérez (2008: 344), las competencias de tipo genérico deberían trabajarse en la formación inicial docente de forma explícita y más intensa, si cabe, que en otros estudios universitarios, ya que:

“habrá que formar también desde la universidad de modo que todo el mundo aprenda competencias y las desarrolle en su ámbito personal y profesional y más aún en las titulaciones de Magisterio, donde como futuros maestros tienen que saber estimularlas”.

Martínez y Hernández (2008) han comparado las tipologías elaboradas por distintos autores, como Delors, Echeverría y Bunk, para referirse a los tipos de competencias que han de desarrollarse en el contexto educativo. Lo que aquí interesa resaltar de esta comparación es que, a partir de las diferentes clasificaciones de las competencias, se expresa la importancia del desarrollo de las que están orientadas a la ciudadanización de los sujetos (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Tipo de competencias en perspectiva comparada

Pilares de la educación (Delors, 1996)	Saber y Sabor profesional (Echeverría, 2001, 2002, 2003)	Competencias de acción profesional (Bunk, 1994)
Aprender a conocer Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	Saber Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	Competencias técnicas Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los acontecimientos y destrezas.
Aprender a hacer Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias y profesionales.	Saber hacer Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y la experiencia que garantizan la calidad productiva.	Competencias metodológicas Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
Aprender a convivir Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.	Saber estar Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación en el entorno.	Competencias participativas Capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades.
Aprender a ser Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.	Saber ser Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a eso.	Competencias sociales Colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento interpersonal.

Fuente: Extraído de Martínez y Hernández (2008:174)

Los autores que se comparan en el Cuadro 1 hacen alusión, entre otros, a los tipos de competencias que se dirigen a la promoción de la ciudadanía. En la clasificación de Delors, se presentan las competencias dirigidas a ‘aprender a convivir’ y a ‘aprender a ser’; Echeverría las califica de ‘saber estar’ y ‘saber ser’; y Bunk se refiere a ellas como ‘competencias participativas’ y ‘competencias sociales’. Al margen de cómo las denominen, los tres autores expresan la necesidad de promoverlas, además en una doble dimensión: el para sí y el para los demás.

III.7 A modo de recapitulación

A lo largo de este capítulo se han expuesto, en primer lugar, algunos aspectos relativos a la teoría de las representaciones sociales, en tanto que ha sido la teoría general a partir de la cual se ha llevado a cabo la investigación y, en segundo lugar, una serie de conceptos y categorías de carácter más sustantivo referidos a la ciudadanía que nos han servido de guía en el trabajo realizado. Se ha efectuado una revisión de los enfoques utilizados por diferentes investigadores, quienes desde sus propias disciplinas (antropología, sociología, psicología, pedagogía, filosofía, etcétera) estudian la ciudadanía en tanto que constructo y la formación ciudadana en tanto que proceso. Esta revisión pone en evidencia que las investigaciones realizadas hasta la fecha hacen hincapié en lo que acontece en la educación primaria y secundaria, sin apenas referirse a la formación inicial del profesorado. Sin embargo, autores que han trabajado esta temática, como es el caso de Bisquerra (2008: 237), sostienen que se hace necesaria “una formación del profesorado para superar el sesgo de los conocimientos y pasar al desarrollo de competencias”. De ese modo, resulta también evidente que se precisa investigar en este campo si se aspira a que esta “formación del profesorado” pueda apoyarse en un conocimiento suficiente sobre la realidad, sobre lo que está aconteciendo en este ámbito en la universidad española.

IV. MÉTODOS Y TÉCNICAS

El diseño de investigación que se planteó para abordar las interrogantes trazadas fue de tipo cualitativo, con enfoque etnográfico. Pensé que este enfoque era el más pertinente para responder a los objetivos propuestos. La pertinencia del enfoque etnográfico radica en que da acceso a la matriz cultural inscrita en las prácticas sociales concretas de los agentes, de modo que permite conocer las fuentes que originan determinadas representaciones sociales y las formas que éstas adquieren. De modo más específico, la etnografía está orientada a la reconstrucción de la matriz cultural, a suministrar el contexto de prácticas que posibilite comprender la génesis de la realidad estudiada.

En este caso en particular, me interesó, por una parte, identificar las imágenes y representaciones sociales que los alumnos que están en proceso de formación inicial docente tienen sobre la ciudadanía y la educación, tal como se ha expuesto en el apartado de Objetivos, pero también las fuentes que dan origen a las mismas; y, por otra parte, determinar de qué modo dichas imágenes influyen en las que manejan acerca de su rol como futuros maestros en materia de formación ciudadana.

Asumiendo que la vida social funciona como consecuencia de convenciones que trazan las reglas de interacción entre los agentes de cada grupo sociocultural, el enfoque etnográfico requiere que el investigador asuma una actitud de extrañamiento, es decir, que reconozca que esos agentes (en este caso alumnos que están en proceso de formación inicial docente en universidades públicas y privadas de la ciudad de Madrid) actúan según sus propias convenciones dando espacio a la generación de significados y de acciones específicas de los mismos.

IV.1 Acerca de las técnicas

Aunque las técnicas a utilizar se definan en el momento de diseñar el proyecto de investigación, hay que decir que, dada la flexibilidad de diseño que requiere el enfoque etnográfico, queda abierta la posibilidad de transformar, ajustar e innovar con respecto a las decisiones inicialmente adoptadas. Diré, por tanto, que -en el transcurso de la investigación que presento- fue la propia realidad social la que me interpeló, situación que puso de manifiesto la importancia de la reflexividad propia de este método en cada fase de la investigación.

En cuanto a las técnicas de producción de información utilizadas, éstas fueron las siguientes: revisión documental, entrevistas en profundidad, observación participante y encuesta mediante cuestionario. A continuación daré algunas pinceladas breves de cada una, ajustándome al uso concreto que de ellas se ha hecho en la investigación.

IV.1.1 Revisión documental

La revisión documental permitió acceder a información que forma parte de la trama cultural antes mencionada. La información procedente de la misma contribuyó a la comprensión del fenómeno estudiado, pues de ella se desprendieron datos que se contrastaron con lo observado por el investigador y con lo narrado por los sujetos en situación de entrevista. La revisión documental aquí realizada se sustentó en tres fuentes diferentes.

En primer lugar, está la prensa escrita, por medio de la cual pudimos acceder a lo que he denominado “discurso público”, entendido como el discurso que diversos agentes transmiten a través de los medios de comunicación. Dado que el tema central de la investigación se refiere a la educación en ciudadanía en el marco de la formación inicial del profesorado, nos pareció oportuno estudiar el discurso público que tuvo lugar en España y, particularmente, en Madrid con respecto a la

incorporación de la asignatura con ese nombre (Educación para la Ciudadanía) en la Ley Orgánica de Educación promulgada el año 2006. El discurso público al que se prestó atención fue el plasmado, particularmente, en el diario *El País*, formando parte del corpus discursivo los artículos publicados entre el año 2006 y el año 2010 en los que se explicitaba como tema central la referida asignatura.

Otra fuente de información fue la documentación de carácter institucional de cada una de las universidades en las que desarrollan su proceso de formación inicial docente los sujetos entrevistados. De este modo, se revisaron los planes de estudio de la carrera de grado de educación primaria así como también las guías docentes de aquellas asignaturas en las que se abordaban temas relacionados con el objeto de estudio de esta investigación. Las guías docentes revisadas corresponden a las asignaturas de sociología de la educación, psicología de la educación, teoría e historia de la educación, y educación en ciudadanía y valores. Se prestó especial atención a los contenidos establecidos para cada una de estas asignaturas, al tiempo destinado a ellos, así como también a la bibliografía declarada como obligatoria.

La tercera y última fuente de información fueron los informes de prácticas elaborados por los futuros maestros de educación primaria, aunque sólo tuve acceso a los realizados por los alumnos de una de las universidades privadas (Las Acacias). Consideramos de importancia el análisis de los mismos ya que corresponden a un discurso de los propios agentes, pero respondiendo a las exigencias institucionales de naturaleza burocrática para la consecución de la credencial que los acredita como profesores de educación primaria.

IV.1.2 Entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa y, en tanto que técnica, su uso se dirige a la reconstrucción del discurso de los agentes. Si se orienta, como ha sido el caso, al cumplimiento de objetivos de investigación previamente trazados en el diseño, su aplicación requiere del investigador el establecimiento de pautas que sirvan de orientación y delimitación para el proceso de interlocución al que da lugar (Valles, 2002). Esto supone un desafío para el investigador ya que, por una parte, debe tener en cuenta tanto el lenguaje oral que se genera en el momento de la entrevista como el lenguaje escrito como consecuencia de la transcripción (García, 2004), y por otra parte, debe permitir que el sujeto elabore un discurso de forma independiente pero sin que se desvíe de los objetivos trazados en la investigación. En este escenario, quien investiga ha de procurar establecer un adecuado clima de entrevista en el cual se evite ejercer poder en el proceso de interlocución, esto es, evitar la conducción “intencionada” hacia lo que “se desea escuchar” o, como lo señala Jociles (2005-06), evitar la imposición de los puntos de vista del investigador. Lo que interesa captar con la utilización de la técnica de entrevista en profundidad son los hechos subjetivos, es decir las perspectivas de los propios actores sociales con respecto a lo que se quiere estudiar (Jociles, 2002).

En esta investigación se elaboraron dos pautas de entrevistas, una dirigida a los futuros maestros de educación primaria (ver tabla 1) y otra a los docentes que intervienen en la formación inicial del profesorado (ver tabla 3); y se elaboraron siguiendo los procedimientos de las entrevistas etnográficas, de modo que los guiones escritos se construyeron con bloques temáticos que luego, en el transcurso de las entrevistas, se concretaron a través de preguntas que se fueron formulando según el desarrollo del discurso de cada entrevistado.

Tabla 1: Bloques temáticos de las entrevistas a futuros maestros de educación primaria

<i>Bloque I</i>	<i>Aspectos relativos al ingreso a la carrera.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Motivos de ingreso.</i> - <i>Ideas/imágenes respecto a la carrera.</i> - <i>Expectativas en el momento de ingresar.</i>
<i>Bloque II</i>	<i>Aspectos relativos al proceso de formación inicial docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opiniones con respecto al proceso de formación inicial.</i> - <i>Satisfacción/insatisfacción de expectativas iniciales.</i> - <i>Fortalezas/debilidades del proceso de formación inicial docente.</i>
<i>Bloque III</i>	<i>Aspectos relativos al concepto de educación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concepción de educación.</i> - <i>Idea de persona educada.</i> - <i>Tareas de la escuela.</i> - <i>Rol del profesor de educación primaria.</i> - <i>Educación / enseñar.</i>
<i>Bloque IV</i>	<i>Aspectos relativos a la ciudadanía en la escuela.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación ciudadana en la escuela.</i> - <i>Agentes para la formación del ciudadano.</i> - <i>Noción de ciudadanía.</i> - <i>Ejercicio de la ciudadanía.</i> - <i>Papel del maestro en la formación ciudadana.</i> - <i>Opiniones respecto a la asignatura de Educación para la Ciudadanía.</i>
<i>Bloque V</i>	<i>Aspectos relativos a la ciudadanía en la formación inicial docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Educación para la ciudadanía desde la universidad.</i> - <i>Preparación para la formación en ciudadanía.</i>

Durante el desarrollo de las entrevistas a estudiantes surgieron tres nuevos bloques temáticos, que dieron origen a algunas de las categorías que hemos denominado emergentes (ver tabla 2).

Tabla 2: Bloques temáticos emergentes a partir de las entrevistas a futuros maestros de educación primaria

<i>Bloque</i>	<i>Aspectos relativos a</i>	-	<i>Nociones de niñez.</i>
<i>VI</i>	<i>la niñez.</i>	-	<i>Concepto de niño y niña.</i>
		-	<i>Concepto de alumno.</i>
<i>Bloque</i>	<i>Familia</i>	<i>y</i>	- <i>Familias de antes / familias actuales.</i>
<i>VII</i>	<i>Educación.</i>		- <i>Roles parentales en materia educativa.</i>
			- <i>Opinión con respecto al cumplimiento de roles parentales en materia educativa.</i>
<i>Bloque</i>	<i>Valoración</i>	<i>social</i>	
<i>VIII</i>	<i>del profesorado.</i>		

En cuanto a los bloques temáticos sobre la base de los cuales se desarrollaron las entrevistas de docentes que intervienen en la formación inicial del profesorado de educación primaria, diremos que inicialmente se plantearon cuatro. Son los que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3: Bloques temáticos de las entrevistas a docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de educación primaria

<i>Bloque</i>	<i>Opiniones</i>	<i>con</i>	
<i>I</i>	<i>respecto de los</i>		
	<i>alumnos que ingresan</i>		
	<i>a la carrera.</i>		
<i>Bloque</i>	<i>Aspectos relativos al</i>	-	<i>Opinión con respecto a la formación inicial del profesorado de educación primaria.</i>
<i>II</i>	<i>proceso de formación</i>	-	<i>Valoración de los cambios en los planes de formación inicial del profesorado de educación primaria.</i>
	<i>inicial docente.</i>	-	<i>Formación inicial docente y exigencias del sistema escolar.</i>
		-	<i>Fortalezas/debilidades de la formación inicial del profesorado de educación primaria.</i>
<i>Bloque</i>	<i>Aspectos relativos al</i>	-	<i>Concepción de educación.</i>
<i>III</i>	<i>concepto de</i>	-	<i>Idea de persona educada.</i>
	<i>educación.</i>	-	<i>Tareas de la escuela.</i>
		-	<i>Rol del profesor de educación primaria.</i>

<i>Bloque IV Aspectos relativos a la ciudadanía en la escuela.</i>	-	<i>Formación ciudadana en la escuela.</i>
	-	<i>Agentes para la formación del ciudadano.</i>
	-	<i>Noción de ciudadanía.</i>
	-	<i>Ejercicio de la ciudadanía.</i>
	-	<i>Papel del maestro en la formación ciudadana.</i>
	-	<i>Opiniones con respecto a la asignatura de Educación para la Ciudadanía.</i>
	-	<i>Contribución a la formación inicial del profesorado de educación primaria.</i>

Al igual que en el caso de los alumnos, durante el desarrollo de las entrevistas a docentes surgieron nuevos bloques temáticos, que son los recogidos en la tabla 4.

Tabla 4: Bloques temáticos emergentes a partir de las entrevistas a docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de educación primaria

<i>Bloque V Aspectos relativos a la metodología docente.</i>	-	<i>Métodos tradicionales / Métodos participativos.</i>
	-	<i>Conductismo / Constructivismo.</i>
<i>Bloque VI Familia y Educación.</i>	-	<i>Familias de antes / familias actuales.</i>
	-	<i>Roles parentales en materia educativa.</i>
<i>Bloque VII Valoración social del profesorado.</i>		

En lo que se refiere a las entrevistas a los docentes, el total de entrevistados fue de 17 (7 mujeres y 10 hombres); 10 de los cuales trabajan en universidades privadas y 7 en universidades públicas (ver tabla 5). El acceso a los informantes se llevó a cabo mediante la identificación de informantes-clave⁷ y la posterior utilización de la técnica bola de nieve. Los criterios que se siguieron para la selección de los entrevistados fueron la accesibilidad (es decir, que se prestaran a ser entrevistados una vez se les sugirió esa posibilidad), el que impartieran docencia en la formación inicial del profesorado, así como la

⁷ Por informantes-clave se entiende aquellos sujetos que poseen un conocimiento del contexto y que pueden facilitar el acceso inicial al campo y a nuevos informantes.

heterogeneidad en cuanto a sexo y a las asignaturas de las que se encargaban.

Tabla 5: Características de la muestra de docentes entrevistados

EDAD	Universidad pública		Universidad privada		TOTAL
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
30-35 años	1	0	1	0	2
35-40 años	0	0	0	0	0
40-45 años	1	0	4	1	6
45-50 años	0	1	0	1	2
50-55 años	2	0	0	1	3
55-60 años	0	2	1	1	4
TOTAL	4	3	6	5	17

En cuanto a las entrevistas a los estudiantes que estaban formándose para ser docentes de educación primaria, el total de entrevistados fue de 32 (22 mujeres y 10 hombres); 16 de los cuales realizaban sus estudios en universidades públicas y otros 16 en universidades privadas (ver tabla 6). El acceso a los entrevistados se efectuó de dos formas distintas, dependiendo del tipo de universidad. En el caso de las universidades públicas, se llevó a cabo asimismo por medio de la identificación de informantes-clave y la táctica de la bola de nieve; en las universidades privadas, se consiguió gracias tanto a informantes-clave como a listados confeccionados por diferentes docentes de cada universidad, quienes nos facilitaron el contacto con los estudiantes.

Tabla 6: Características de la muestra de futuros maestros entrevistados

EDAD	Universidad pública		Universidad privada		TOTAL
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
20-25 años	7	5	2	8	22
25-30 años	1	2	0	3	6
30-35 años	0	1	0	2	3
35-40 años	0	0	0	0	0
40-45 años	0	0	0	0	0
45-50 años	0	0	0	1	1
TOTAL	8	8	2	14	32

Para establecer el número total de informantes en ningún caso se persiguió la representatividad estadística, pues siguiendo los postulados de la investigación etnográfica, lo que se consideró fundamental fue abarcar una amplia variedad de situaciones y casos para lograr una adecuada comprensión del fenómeno estudiado. No obstante, hay que señalar que, en términos muestrales, se procuró alcanzar la saturación discursiva, es decir, que se decidió terminar las entrevistas en el momento en que los discursos no proporcionaron nuevos elementos para el abordaje del objeto de estudio. En el caso de los alumnos, esta saturación se alcanzó en la entrevista 29; aun así se decidió realizar 3 nuevas entrevistas. En el caso de los docentes, la saturación se alcanzó en la entrevista 15, a pesar de lo cual se hicieron 2 entrevistas más.

Los escenarios en que se llevaron a cabo las entrevistas fueron diversos; en el caso de los docentes, las entrevistas se desarrollaron en sus despachos o en las cafeterías de las universidades respectivas. Las entrevistas a los estudiantes tuvieron lugar en dependencias abiertas de las respectivas facultades de formación del profesorado y también en las mismas cafeterías. Los dispositivos de registro utilizados fueron, en todos los casos, una grabadora de audio digital y el cuaderno de campo. El proceso de transcripción de los discursos se efectuó recurriendo para ello a un software diseñado para estos fines, cuyo nombre es F-4.

En lo que atañe al análisis, se trabajó sobre la base del paradigma de codificación propuesto en la teoría fundamentada (Abela, García-Nieto y Pérez, 2007; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Este procedimiento opera a partir de un proceso de codificación que supone tres fases: abierta, axial y selectiva, y requiere por parte del investigador tener en cuenta las estrategias de interacción de los sujetos, el fenómeno en sí y su contexto de aparición, los antecedentes, condiciones de variación y consecuencias. Esta estrategia de codificación del corpus discursivo fue de gran utilidad para la construcción de categorías y el establecimiento de relaciones entre ellas. El soporte informático con el cual se procesaron los datos fue el programa Atlas.ti 5.0. El análisis de

las entrevistas se realizó combinando diferentes estrategias para la revisión del material empírico, sin perder de vista el paradigma de codificación antes detallado (ver figura 2).

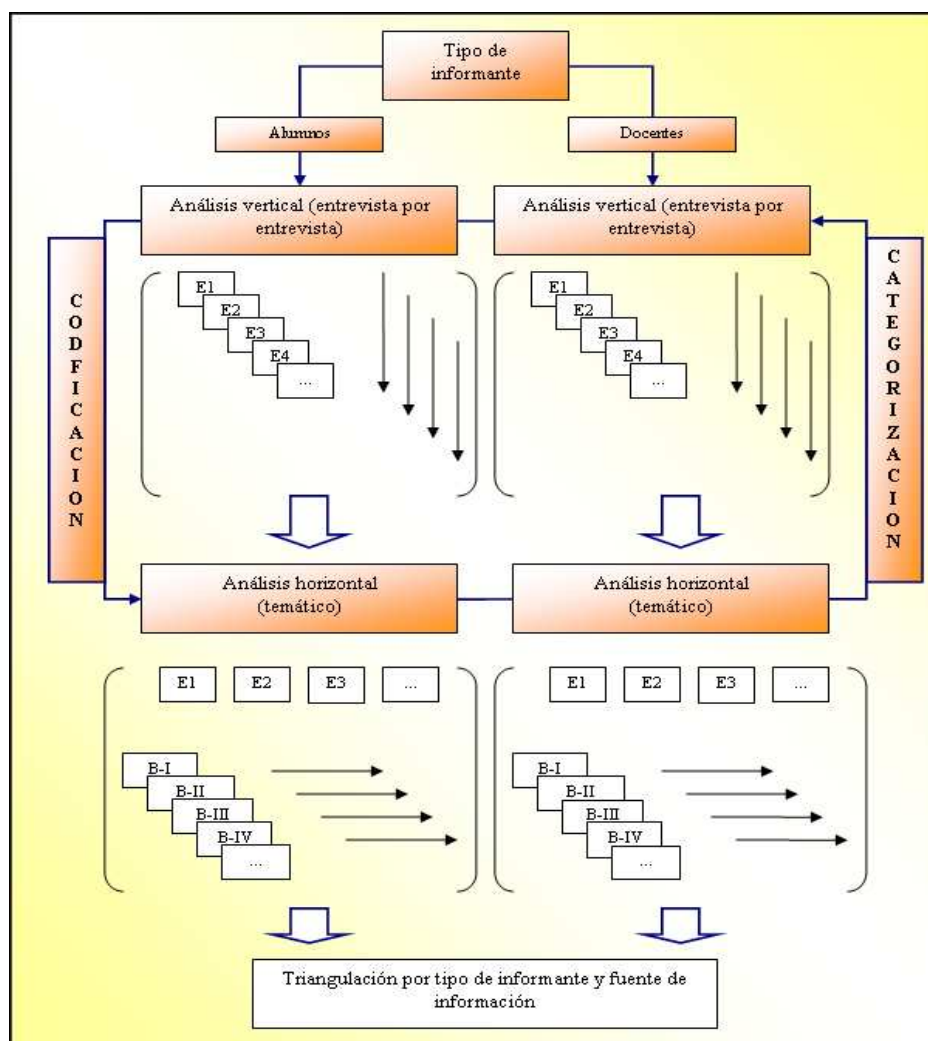
- Se estableció una agrupación/separación inicial de este material según tipo de informante (docente – estudiante) y, sobre la base de esta agrupación/separación, se efectuó una lectura analítica de cada una de las entrevistas realizadas a partir de algunas categorías apriorísticas (si se quiere, de tipo teórico-conceptual) como, por ejemplo: concepto de educación, concepto de persona educada, tipo de ciudadanía y formación ciudadana, que sirvieron de orientación inicial para la lectura del material discursivo. Se llevó a cabo, de manera simultánea, una nueva clasificación del material discursivo según estas categorías apriorísticas.
- Luego se desarrolló una codificación abierta de dicho material, que dio como resultado un conjunto de categorías emergentes que llevaron a nuevas clasificaciones del mismo y, sobre todo, reorientaron el análisis hacia aspectos de la realidad no previstos en el diseño inicial del proyecto de investigación, tales como: contenidos/objetivos educativos naturalizados, asignación de un determinado rol a los padres en materia educativa, discurso pedagógico institucional o concepto de niño-alumno.
- Después se acometió un análisis integrado del corpus discursivo de acuerdo al tipo de informante siguiendo las categorías apriorísticas y las categorías emergentes que englobaron los códigos iniciales. Fue un análisis de tipo horizontal –de acuerdo a los bloques temáticos trabajados- que incorporó la totalidad de entrevistas hechas a cada tipo de informante (docente-estudiante), con el fin de poder construir categorías más generales de tipo teórico, así como también de establecer relaciones entre el conjunto de categorías.
- Finalmente se realizó una última lectura integrando la totalidad de discursos con independencia del tipo de informante de que se

tratase, procedimiento que facilitó el acercamiento más integral a la realidad estudiada; por ejemplo, comparando los discursos de los diferentes agentes de acuerdo a las categorías elaboradas en los pasos precedentes, contrastando las diferentes fuentes de información (discurso público, planes de estudio, guías docentes). De este modo pudo identificarse la existencia de un discurso pedagógico de tipo institucional que permea la formación inicial del profesorado más allá de que éste esté integrado en una universidad pública o en una universidad privada

Decir, para terminar, que un aspecto importante en el marco de las investigaciones cualitativas tiene que ver con el punto de saturación de los discursos (o de cualesquiera otros datos), pues establecerlo entraña dificultades en la medida en que –querámoslo o no- está sujeto a la subjetividad del investigador quien, como consecuencia del proceso de construcción del objeto de estudio, estima que los discursos no aportan nada nuevo al fenómeno investigado. La propia experiencia tenida en esta investigación me ha llevado a ser cauto, pues el surgimiento de categorías emergentes y la consecuente y necesaria delimitación de fronteras del objeto de estudio también responden, a veces, a las preconcepciones del investigador. Por ello, como se ha indicado más atrás, durante el proceso de esta investigación se optó por realizar algunas entrevistas adicionales después de que se detectara la mencionada saturación, y –además- consideré que ciertas decisiones metodológicas que se habían tomado, aunque no estuvieron dirigidas en principio a ello, podrían servir para controlar posibles sesgos en la información recolectada. Esos controles han sido fundamentalmente la triangulación de técnicas de investigación (la entrevista, la observación, la revisión de información documental y la encuesta, tal como se ha dicho), así como la triangulación de tipos de informantes a ser entrevistados (estudiantes y docentes).

En virtud de lo expuesto, en todo momento he actuado a partir de la idea de que el proceso investigativo es un proceso dialogado, de interacción del investigador con la realidad estudiada a partir, sobre todo, de una escucha activa. Se trata de un diálogo que se configura también a través de la relación del investigador con sus pares, quienes contribuyen a la construcción de su objeto de estudio con otras miradas, con planteamientos generados desde otras perspectivas teórico-metodológicas; dialogo silencioso que surge sólo si el investigador está dispuesto a escuchar lo que le viene de esa realidad investigada, de las interpelaciones derivadas de otras formas de enfocar la temática que centra su atención y de las diferentes fuentes de información que usa.

Figura 2: Procedimiento para el análisis de discursos



Fuente: Elaboración propia

IV.1.3 Observación participante

Uno de los aspectos que caracteriza el enfoque etnográfico es la presencia inmediata del investigador en el campo, motivo por el cual la observación en tanto que técnica de producción (o recogida) de datos es de gran relevancia dentro de este enfoque. La observación participante permite captar y recopilar información con la finalidad de lograr una descripción densa de las prácticas que tienen lugar en los escenarios observados. Es decir, es una técnica cuya principal característica es la producción de material empírico a partir de lo que el investigador capta con sus sentidos en sus relaciones con los escenarios de observación (Jociles, 1999 y 2002). Siguiendo los planteamientos de Spradley, esta misma autora recuerda la existencia de diferentes modalidades de observación sobre la base de la forma de participación que el investigador adopta en cada situación. Son: la observación pasiva, la participación moderada, la participación activa y la participación completa. En el caso concreto de esta investigación, las observaciones realizadas podrían catalogarse como pasivas y moderadas, modalidades que se fueron adoptando en función de momentos y circunstancias concretas.

A este respecto diré que la intención inicial fue realizar únicamente observaciones pasivas con el fin de captar la forma en que se desarrollaban las clases, tomando en consideración elementos como el discurso docente, las metodologías utilizadas, las referencias bibliográficas hechas en el aula, la disposición espacial del estudiantado en ella, así como la participación y el discurso de éste en torno a las temáticas abordadas en la asignatura que, como se verá, está orientada a formar a los estudiantes de magisterio, si bien en una sola de las universidades estudiadas, para trabajar en el futuro la educación para la ciudadanía. Este tipo de observación tuvo lugar en la mayor parte de las sesiones a las que asistí de dicha asignatura; no obstante, producto de la propia dinámica de las clases, el tipo de observación terminó adoptando la forma de participación moderada. A continuación daré un par de

ejemplos. En algunas ocasiones, cuando Trinidad⁸ (una de las profesoras de la referida asignatura) veía que los estudiantes no respondían a su invitación a participar y comentar algunos contenidos desarrollados en la clase, me interpelaba pidiéndome opinión, que yo le daba para responder a su requerimiento. En cuanto a las clases de Felipe (el otro profesor de la asignatura que me dio permiso para observar), debido a la metodología docente que usaba, se me presentó la posibilidad de participar en los grupos de estudiantes que el profesor generaba para desarrollar alguna actividad en el aula. En concreto, participé con tres grupos distintos en varias sesiones de la asignatura, así como también di respuesta a algunas preguntas que el profesor me formulaba durante el desarrollo de la misma.

Así, tanto en las clases de Trinidad como en las de Felipe, aunque de manera distinta, fue la propia dinámica de las situaciones observadas la que modeló el nivel de participación que pude alcanzar. Ello introdujo riqueza en el proceso de investigación, pues permitió que pudiera desplazarme desde las fronteras externas del espacio social estudiado hasta el centro de la dinámica interaccional, pero a la vez me supuso un mayor esfuerzo, en cuanto sujeto que observa, en la medida en que tuve que redoblar la vigilancia epistemológica para no olvidar las exigencias de mi papel como observador, tanto cuando se me interpelaba durante una clase magistral como cuando participaba en los grupos de clase que desarrollaban una actividad evaluada por el docente responsable.

Lo anterior pone en evidencia, entre otras cosas, que el investigador, el sujeto cognoscente, siempre es parte de la realidad a la que pretende acercarse; dicho de otro modo, el observador siempre es parte de lo observado, motivo por el cual aunque la estrategia de aproximación al campo y los escenarios sea definida a priori, hay que estar abiertos a modificarla en la medida en que la realidad así lo requiera. Precisamente

⁸ Los nombres utilizados para referirse a los “informantes”, sean profesores o estudiantes, son pseudónimos orientados a salvaguardar el anonimato de los mismos y la confidencialidad de la información aportada.

por eso, el extrañamiento y la vigilancia epistemológica juegan un papel fundamental durante todo el proceso de investigación, y no sólo -como podría pensarse- en la etapa de levantamiento de información.

Dado que la observación supone siempre algún grado de participación en los escenarios observados, esta técnica facilita al investigador el acceso a los procesos microsociales que tienen lugar en determinadas situaciones. De acuerdo a Ruiz Olabuénaga (1996), algunas de las condiciones básicas para la utilización de la observación en el proceso investigativo son las siguientes:

- 1) *La observación debe tener una orientación, es decir, un claro objetivo dentro del marco de la investigación.* En el caso concreto de la presente investigación, la observación tuvo como objetivo fundamental acceder a los procesos interaccionales que se desarrollaban durante la impartición de la asignatura, ya referida, en la que se abordaban los temas de educación para la ciudadanía. Dado que los docentes no dieron permiso para la grabación de las clases, el acceso a los procesos de interacción que tenían lugar en ellas estuvieron condicionados por la capacidad de registro del propio investigador, cuyos sentidos y notas de campo fueron el único instrumento utilizado para ello.
- 2) *Debe ser planificada, de modo que el investigador tenga claridad con respecto a los momentos en que va a observar y las personas/situaciones que interesan a la investigación que está desarrollando.* Al respecto, es preciso decir que a medida que avanzaba en el análisis de las entrevistas y en la revisión documental, y tras varias reuniones de trabajo con la doctora Jociles, consideré fundamental observar en los espacios en los que tenía lugar la formación inicial del profesorado de educación primaria, más cuando, tras revisar los planes de estudio, identifiqué la existencia de una asignatura obligatoria que trataba el tema central de esta investigación, es decir, la educación para la

ciudadanía; de este modo, decidí observar el desarrollo de la asignatura durante el semestre en el que ésta se impartía. Aunque la asignatura forma parte del currículum oficial del grado de educación primaria en dos de las universidades con las que se ha trabajado (la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Las Acacias), sólo obtuve el acceso para observar durante su impartición en el caso de la universidad pública. En cuanto a la universidad privada, tuve que conformarme con las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, con la revisión de información documental (planes y programas) en que se hacía referencia a la mencionada asignatura, y con los informes de prácticas de los alumnos/as. Una vez que accedí a la universidad pública, decidí desarrollar las observaciones en dos grupos de los cinco en que se impartía la asignatura en el año académico 2012-2013, sobre todo porque no se contaba con tiempo suficiente para poder abarcar más grupos.

- 3) *Debe ser controlada, y el control estará dado por los niveles de vinculación con las teorías sociales de las que se disponga.* Dado que el enfoque utilizado para la investigación es el etnográfico, en todo momento ese control se ha ido produciendo a lo largo del proceso investigativo ya que la misma lógica etnográfica así lo requiere (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Jociles, 2002). De este modo, a medida que accedí a los escenarios de observación, tomé notas de campo que iban más allá de una descripción lisa y llana de la realidad observada, pues implicaban también un proceso reflexivo, es decir, apunté a modo de ideas una serie de reflexiones (memos) que, una vez fuera de esos escenarios, fueron desarrolladas y contrastadas con las otras fuentes de información y con las teorías elaboradas en torno a ellas bien por mí mismo bien por otros autores, al objeto de ir avanzando en la comprensión del fenómeno estudiado.

Esto último alude a la descripción densa, puesto que la descripción que realice el etnógrafo no puede ser ingenua, simple, superficial, sino que, por el contrario, tiene que procurar, a la vez que registrar los acontecimientos, desvelar los sentidos y las significaciones que tienen los discursos y acciones desplegadas por los sujetos estudiados, para lo cual no puede quedarse únicamente con lo observado, sino echar mano del repertorio de elementos teórico-conceptuales de los que dispone, así como de los diversos tipos de información producidos/recogidos, tal como se ha dicho, mediante otras técnicas.

Tanto las notas como el diario de campo, elaborado a partir de las primeras, son elementos de gran valía en esta tarea de descripción densa y de ir avanzando en la teorización sobre los fenómenos investigados, pues acompañan al etnógrafo durante todo el período en que dura la observación, permitiendo un registro sistemático de las prácticas de los agentes sociales, insertar lo dicho por ellos en el contexto social e interaccional en que tiene lugar (y adquiere sentido) y consignar, simultáneamente, las reflexiones que el investigador adelanta sobre sus experiencias y sobre los fenómenos observados. En este sentido, puede decirse que notas y diario de campo son parte de un mismo dispositivo de registro de información que, no obstante, se desarrolla en momentos secuencialmente diferentes. En mi caso, en un primer momento, es decir, en los escenarios mismos en que se llevó a cabo la observación, tomé un conjunto de notas escritas acerca de los procesos microsociales que acontecían en esos escenarios; en un segundo momento (generalmente, finalizando el día), elaboré el diario de campo, que supuso una transcripción de la notas y un análisis preliminar más denso del material recolectado. En definitiva, todo el dispositivo de registro de la información utilizado para la implementación de la técnica de observación fue de gran utilidad para ejercitar la reflexividad durante el proceso de investigación.

Siguiendo a Guasch (1997), es importante distinguir entre el campo de observación y los escenarios de observación. El campo es la realidad

social que nos interesa analizar mediante la presencia del investigador. En cambio, los escenarios se corresponden con los contextos concretos en que se desarrolla la observación y que, en su conjunto, componen el campo. Por tanto, el campo está constituido por diversos escenarios cuya trascendencia para la comprensión del fenómeno estudiado varía. En el caso de mi investigación, el campo de observación se correspondía, en principio, con las universidades en las que se había decidido estudiar el proceso interaccional implicado en la formación inicial del profesorado de educación primaria; en concreto, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Las Acacias, si bien finalmente sólo tuve acceso a la primera, de forma que el campo terminó restringiéndose sólo a ella. En cuanto a los escenarios de observación, es preciso decir que, aunque la formación inicial del profesorado tenía lugar en diferentes espacios formales (lugares de prácticas de los estudiantes, tutorías con los profesores, etc.), se determinó centrar la atención –como ya se ha señalado- en las aulas en las que se impartía la asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía, por corresponder al espacio formal en el que se explicita el abordaje de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de primaria.

Los escenarios seleccionados para observar en la Universidad Autónoma de Madrid fueron, como se adelantó en páginas precedentes, dos de los cinco grupos de estudiantes que cursaron la asignatura Educar para la Igualdad y la Ciudadanía durante el primer semestre del año académico 2012-2013. La selección de dos cursos obedece a lo siguiente:

- a) En primer lugar, para el año académico en el que estaba planificada la realización de las observaciones, el total de grupos de alumnos/as que se conformaron en la referida universidad fueron cinco. Ahora bien, considerando que mi interés se centraba en una asignatura en particular, me dediqué a averiguar cuántos docentes eran responsables de la misma. Así, supe que en dos de los grupos la asignatura era dictada por un docente del Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico

Español, otros dos estaban a cargo de un docente perteneciente al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y en el quinto la dictada un docente del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.

- b) Cuando realicé la solicitud de acceso al campo, sólo dos de los tres docentes respondió a ella, no haciéndolo el integrado en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.
- c) A partir de ahí, y considerando que los docentes que sí respondieron eran responsable de dos grupos de estudiantes cada uno, decidí restringir los escenarios de observación a dos grupos, uno por cada docente, valorando que con ello cubría un abanico amplio de situaciones a observar dado que los docentes, aunque desarrollaban la misma asignatura, poseían una formación disciplinar diferente.
- d) Ahora bien, la opción de observar a un solo grupo de estudiantes en cada caso atendió a la sugerencia de los propios docentes. Finalmente, decidí centrar la atención en un grupo que asistiera a clases por la mañana y a otro que lo hiciera por la tarde pues, según los docentes, solía haber diferencias entre los alumnos/as de la mañana y los de la tarde, algunas de las cuales eran la edad, la responsabilidad y el compromiso con el desarrollo de la asignatura⁹. El grupo de la mañana correspondía al docente del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y el de la tarde al docente del Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español. Pero dicha restricción la acepté

⁹ Ambos docentes coincidían en que los alumnos de la mañana solían ser más responsables y comprometidos que los de la tarde. Estos comentarios me hicieron recordar unas entrevistas que realicé en el marco del trabajo final para la asignatura Antropología de la Educación dictada en el marco del Doctorado en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía, durante el año académico 2009-2010. En esa ocasión entrevisté a alumnos de la Diplomatura en Magisterio de Educación Primaria, quienes me indicaban que existían diferencias entre los alumnos que asistían durante la mañana y los que asistían durante la tarde. En una de las entrevistas se planteaba que los alumnos de la tarde eran mayores que los de la mañana y que un número importante de ellos trabajaba, por lo que se notaba más madurez a la hora de comprometerse y participar en el desarrollo de las clases.

también porque respondía al tiempo con el que contaba para culminar el proceso de investigación. Ha de consignarse que el trabajo de observación no se limita al tiempo de permanencia del etnógrafo en los escenarios, sino que va más allá pues, una vez fuera de éstos, debe trabajar sobre los datos, dándoles forma, reflexionando y otorgándoles sentido en el contexto más amplio del conjunto de la investigación.

Para finalizar, diré que la observación en tanto que técnica utilizada en las ciencias sociales es, sin lugar a dudas, el ejemplo más evidente de que los dispositivos convencionalmente utilizados para la obtención de la información en el contexto de una investigación social no son simples *artefactos de recogida de datos* sino que forman parte de *un proceso complejo de producción* de los mismos, en el que interviene la recursividad de la que está dotada la propia realidad.

IV.1.4 Encuesta con cuestionario

Aunque la encuesta se asocia habitualmente al paradigma cuantitativo de investigación, desde la práctica etnográfica su uso es considerado como un insumo más para el investigador en su afán de develar la trama cultural que busca conocer. A modo general, se puede decir que la encuesta consiste en recopilar información cuantificable en una muestra de la población sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Entre las utilidades que tiene su utilización, está la posibilidad de acceder a gran cantidad de información de forma más o menos ágil. En el caso específico de esta investigación, se ha recurrido a la técnica de encuesta bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado en presencia del investigador (Rojas, 2005). La elaboración del instrumento tuvo por finalidad contrastar algunos elementos que surgieron del análisis de los discursos: en particular, las visiones que los futuros maestros de primaria tenían del rol de los padres en la educación de los hijos/as.

Por lo que se refiere a la población y a la muestra, la encuesta se aplicó a estudiantes del primer curso del grado de educación primaria; en concreto, a un total de tres grupos-clase, uno de ellos perteneciente a la Universidad Los Cipreses y dos a la Universidad Autónoma de Madrid. De este modo, el total de alumnos/as encuestados/as asciende a 174, de los cuales 116 corresponden a la universidad pública y 58 a la privada. La muestra no pretende ser estadísticamente representativa, pues no interesa generalizar los resultados al total de la población de alumnos/as que cursan el grado de educación primaria en las universidades en las que focalicé la atención, sino más bien combinar diferentes fuentes de información (cualitativa y cuantitativa) para tratar de dar respuesta a algunas de las preguntas de la investigación. No obstante, creo oportuno señalar que el instrumento fue aplicado a estudiantes de los dos tipos de universidad en que se realizó el estudio y a la totalidad de los que conformaban los grupos-clase a los cuales tuve acceso.

En cuanto a las variables estudiadas, fueron las siguientes:

- ***Sexo:*** Codificada con valor 0 y 1, donde 0 es mujer y 1 hombre.
- ***Tipo de universidad:*** Codificada con valor 0 y 1, donde 0 es Universidad Privada y 1 es Universidad Pública.
- ***Establecimiento de procedencia:*** Codificada con valor 1, 2 y 3, donde 1 es Centro Público, 2 Centro Concertado y 3 Centro Privado.
- ***Nivel educacional de los padres:*** Codificada con valor 1, 2, 3 y 4, donde 1 es educación universitaria, 2 bachillerato o BUP, 3 formación profesional y 4 educación escolar.
- ***Percepción del apoyo recibido:*** Se refiere a la percepción que los alumnos/as que cursan su formación inicial docente tienen con respecto al apoyo que sus familias les brindaron durante la etapa en que cursaron primaria y/o secundaria. Por tanto, alude a la valoración de la propia experiencia. Se construye a partir de la sumatoria de 9 ítems formulados según una escala de tipo Likert

con tres alternativas de respuesta. El resultado de la suma de los ítems es trasladado a esta variable (denominada variable de destino), que es codificada de la forma que a continuación se indica: 1 Apoyo bajo, 2 Apoyo medio, 3 Apoyo alto.

- ***Percepción del apoyo dado:*** Se refiere a la percepción que los alumnos/as que cursan su formación inicial docente tienen acerca del apoyo que las familias actuales brindan a sus hijos en edad escolar. Por tanto, alude a la valoración de las experiencias de otros. Se construye asimismo a partir de la sumatoria de 9 ítems formulados según una escala de tipo Likert con tres alternativas de respuesta. El resultado de la suma de los ítems es trasladado a esta variable, que es codificada también como: 1 Apoyo bajo, 2 Apoyo medio, 3 Apoyo alto.
- ***Actividades relevantes en materia educativa:*** Se refiere a las actividades que los futuros maestros de educación primaria consideran que es importante que las familias realicen en materia educativa. El listado de actividades consignadas en el cuestionario se ha determinado por dos procedimientos: un conjunto de ellas se ha extraído del discurso de las personas entrevistadas y otro ha sido incorporado por el investigador a partir de la revisión documental y de otros estudios sobre la temática. Las actividades extraídas de los referidos discursos han sido: ayudar en la realización de las tareas escolares, asistir a las entrevistas y reuniones convocadas por el profesor, incentivar la lectura, promover hábitos de estudio, así como disponer de ordenador y conexión a Internet en casa. Y las que derivan de la otra fuente mencionada han sido las siguientes: destinar dinero para la compra de materiales escolares y libros de texto, colaborar en actividades programadas por el profesor, participar en el AMPA, Consejo Escolar y otras actividades de gestión del centro. La selección de uno u otro tipo de actividad (codificada con el valor 1 y 0, donde 1 indica selección y 0 no selección) permite conocer la valoración que los encuestados dan a los roles parentales que, de acuerdo a

Pereda (2006), pueden ser clasificados en: “responsables de la educación” y “co-educadores”.

Para finalizar este apartado, diremos que, dada la naturaleza de las variables (categóricas), el análisis realizado fue de alcance descriptivo, utilizándose la distribución de frecuencias y tablas de contingencia. Para ello, se ha recurrido al software SPSS 18 y, para las gráficas, a Excel en su versión 2003.

IV.2 Acceso al campo y a los informantes

El objetivo de este apartado es ofrecer una breve descripción del proceso de acceso al campo que se desarrolló a lo largo de la investigación. El epígrafe se ha dividido en dos sub-apartados; en uno se expone el acercamiento a las universidades y a los sujetos entrevistados, en el otro se detalla las acciones orientadas a acceder a los escenarios concretos de observación.

IV.2.1 El acercamiento al área de estudio y a los informantes

El acceso a las universidades que conforman el área de estudio de esta investigación se llevó a cabo por diferentes vías. Todo comenzó en el año académico 2010-2011. Se realizó un primer acercamiento a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid a través de una informante-clave sugerida por María Isabel Jociles. Por medio del correo electrónico establecimos una reunión preliminar con el fin de ponerla al tanto de algunos aspectos generales del proyecto de investigación. Me respondió favorablemente y convenimos en encontrarnos en su despacho un día por la mañana. La reunión fue exitosa y la docente –a quien llamaremos Laura- me ofreció su colaboración, a la vez que me expuso su visión general con respecto al proceso de formación inicial docente que tiene lugar en la universidad,

aludiendo, además, a los cambios curriculares que se estaban forjando a propósito del Plan Bolonia en Europa y específicamente en España.

Aunque en ese momento Laura no estaba dictando ninguna asignatura a los futuros maestros de educación primaria, me facilitó el encuentro con un profesor –a quien llamaremos Pedro- que en ese cuatrimestre les impartía clases. Establecí contacto vía correo electrónico con Pedro, quien me brindó la oportunidad de asistir a una de sus clases a presentarme a los estudiantes y así poder explicar en qué consistía mi investigación. La asignatura era vespertina. La tarde en que acudí a la clase llevé preparada una hoja con el fin de que se inscribieran de forma voluntaria aquellos alumnos y alumnas que desearan ser entrevistados; en dicha hoja debían escribir su nombre, dirección de correo electrónico y teléfono de contacto. En esa ocasión se apuntaron 20 estudiantes, aunque finalmente logré hacer menos entrevistas de las previstas debido a que algunos de ellos no respondieron a mis correos o me dieron direcciones que contenían errores. Con el fin de ir concretando las citas para las entrevistas, en unos casos, utilicé el correo electrónico y, en otros, combiné este medio con el contacto telefónico cuando los alumnos/as me habían proporcionado sus números de teléfono.

De forma paralela, tras comentar mi investigación con la profesora-tutora –a quien llamaremos Luisa- de mi hija, que en aquel momento cursaba tercero de primaria en un colegio público, me surgió una nueva posibilidad de contactar con informantes. Ella me dijo que, como consecuencia de su participación en actividades fuera del centro, había conocido a docentes que intervenían en el proceso de formación inicial del profesorado en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Las Acacias. Me pidió un par de días para conversar con sus contactos, explicarles *grosso modo* mi proyecto y preguntarles si estarían dispuestos a colaborar conmigo. Pasado unos días, Luisa me entregó un papel con dos nombres y sus respectivas direcciones electrónicas: uno de los docentes –a quien llamaremos Martín- trabajaba

en la Complutense de Madrid y el otro –a quien llamaremos David- en Las Acacias.

Esa misma tarde procedí a enviar un breve mensaje a cada uno de los docentes y, para mi sorpresa, a la mañana siguiente ya me habían respondido. Continuamos nuestra comunicación a través del teléfono, acordando reuniones con ellos para la semana siguiente. Así fue como me dirigí primero a la Universidad donde estaba David. La primera reunión que sostuvimos fue en la cafetería, donde respondí a sus inquietudes con relación a mi proyecto de investigación y a la forma en que podría ayudarme. Cuando le expuse mi necesidad de contactar con docentes que dictaran asignaturas en el grado de educación primaria, así como con alumnos/as que cursaran ese mismo grado, con el fin de poder concertar entrevistas, se comprometió a apoyarme, y en ese mismo momento me pidió que le acompañara. Subimos a la planta donde estaban los despachos de los docentes y comenzó a presentarme a algunos de ellos exponiéndoles de inmediato el objeto de mi visita. Luego me llevó con la persona responsable de la carrera, pues al ser una institución privada, debían seguirse ciertos protocolos para evitar tener inconvenientes más adelante. Esta persona –a quien llamaremos Ignacia- me recibió en su despacho y, tras charlar largamente de la investigación, me dio el visto bueno. Cuando ya me disponía a partir, ingresó en el despacho otra profesora –a quien llamaremos María-, que resultó ser la responsable de las prácticas docentes que los estudiantes debían hacer mientras cursan el grado. Ignacia le pidió que me ayudara en lo que estuviera a su alcance, poniendo énfasis en el contacto con los alumnos/as.

Pasadas un par de semanas, empecé el proceso de entrevistas con docentes y alumnos/as que cursaban su proceso de formación inicial docente. Todo marchó bien, habiendo sido fundamental para ello el apoyo brindado por la institución y sus directivos desde un primer momento. Por esos días en que me encontraba visitando la Universidad Las Acacias, Ignacia, la responsable del grado de primaria, creyó

oportuno presentarme a la decana de la Facultad de Educación –a quien llamaremos Ángeles-. Ignacia me pidió que le relatara a ella el proceso en el que me encontraba y así lo hice. Al finalizar nuestra conversación y antes de retirarme de su despacho, Ángeles me preguntó si había entrado en contacto con alguna otra universidad privada, a lo que le respondí que me había resultado dificultoso pues no había obtenido respuestas a mis reiterados correos electrónicos y llamadas telefónicas. Ángeles me habló de la directora de otra universidad privada especializada en formación inicial del profesorado, la de Los Cipreses. Me indicó que le escribiera un correo electrónico indicando que ella era quien me lo había sugerido y que la mantuviera al corriente, pues si no recibía respuesta pronto, ella misma la telefonaría directamente.

Todo sucedía muy deprisa, todo salía mejor de lo que me había imaginado, los contactos fluían, las entrevistas tenían lugar en un ambiente sumamente favorable. Durante este período no sólo me centré en las entrevistas con profesores y alumnos/as de la Universidad Las Acacias, sino que establecí contacto con Martín, docente de la Universidad Complutense de Madrid. A Martín mi trabajo de investigación pareció interesarle bastante. Cuando nos reunimos en su despacho, me comentó que durante ese cuatrimestre estaba dictando una asignatura optativa a la cual asistían futuros maestros de educación primaria y educación infantil. Añadió que eran “muy majos” y que seguramente estarían dispuestos a colaborar con mi investigación. Me indicó sus horarios de clase para que yo escogiera a cual me resultaría mejor acudir y presentarme a los alumnos/as. A la semana de ese primer encuentro, me acerqué a su clase y les expliqué a los estudiantes el proyecto a grandes rasgos, a lo que Martín agregó que él había conocido el proyecto y estimaba que sería de utilidad para mejorar los procesos de formación inicial docente. Les entregué la lista, al igual que había hecho en la clase de Pedro... y el resultado fue similar, pues bastantes alumnos/as se registraron en ella pero no todas las entrevistas lograron concretizarse.

Volviendo a la Universidad Los Cipreses. No fue necesario que me pusiera de nuevo en contacto con Ángeles, pues la directora de dicha universidad –a quien llamaremos Francisca- me respondió rápidamente al email en el que le solicitaba una cita. Acordamos encontrarnos en su despacho para exponerle los detalles de mi proyecto de investigación y ver el modo en que podría ayudarme. Nos reunimos allí un día por la tarde, y en este caso el ser chileno fue un elemento facilitador. Me explico: resulta que en la Universidad Los Cipreses había desempeñado labores docentes una profesora chilena a quien la directora estaba muy agradecida por su profesionalidad y compromiso con la gestión. Además, ésta había sido invitada recientemente a un seminario que se realizaría en la Universidad de Concepción. La ciudad y la institución las conozco bien pues allí cursé el grado de sociología y un master en investigación social, motivo por el cual me solicitó información relativa a la ciudad. Luego me pidió tiempo para que ella pudiese hablar con algunos profesores que creía que aceptarían ser entrevistados, y también me indicó que se encargaría personalmente de buscar a alumnos/as que con probabilidad colaborarían igualmente en ello. Al cabo de una semana, Francisca me envió un listado de docentes y alumnos/as con sus respectivos e-mails, y de ahí en adelante comencé a contactar directamente con las personas indicadas para concertar las entrevistas. Sólo no pude entrevistar a una de las profesoras y a tres de los alumnos/as del listado. Debo señalar, además, que uno de los docentes –a quien llamaremos Leopoldo- continuó interesado en colaborar con la investigación más allá de la entrevista que le hice, de modo que me encontré con él varias veces, durante las cuales me facilitó el acceso a otros estudiantes a quienes poder entrevistar, me dio una relación de la bibliografía más utilizada en dicha universidad y fue quien me permitió aplicar la encuesta a su curso durante el primer semestre del año académico 2012-2013.

A estas alturas, solo me faltaba establecer contacto con la Universidad Autónoma de Madrid. Allí conocía a un docente de la Facultad de Psicología con quien había coincidido en reuniones y

seminarios, razón por la cual estaba al tanto de mi investigación. En una ocasión le comenté que aún no tenía acceso a personas vinculadas con la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de dicha universidad, y así fue cómo se ofreció para hacer de mediador con una persona que cursaba el grado de educación primaria. En estos momentos el proceso de recogida de información en la Universidad Complutense de Madrid, la de Los Cipreses y la de Las Acacias estaba llegando a su fin. Por ello volqué mis esfuerzos en establecer este contacto, esta vez con una estudiante a quien llamaremos Sofia. En un primer encuentro le comenté en qué consistía la investigación, y accedió a que la entrevistase. Es más, me sirvió de enlace con algunas de sus compañeras, de modo que continué el proceso de entrevistas a partir de los nombres y correos electrónicos que ella me proporcionó. Sofia también me puso en contacto con un docente de su Universidad, quien hizo las veces de informante-clave para acceder a otros docentes y así poder realizar más entrevistas.

La negociación del acceso que tuvo lugar durante esta etapa de la investigación pone en evidencia la importancia que tiene el despliegue de diferentes estrategias y métodos para llegar hasta los sujetos, hasta los informantes, si se quiere seguir usando una expresión común en la investigación cualitativa. Aunque al principio, es decir, en el momento en que diseñé la investigación, planeé una forma de proceder y unos tiempos específicos para ello, lo cierto es que tanto las formas como los tiempos fueron modificándose. La utilización de las redes sociales, tanto las propias del investigador como las de los informantes, así como la disposición de éstos a hacer rodar la ‘bola de nieve’ fueron cruciales para poder entrevistar a una gama de personas lo suficientemente amplia y diversa.

Por otro lado, durante la investigación, pude dar cuenta de que la clásica distinción sujeto-objeto/sujeto-sujeto, representativa de la dicotomía perspectiva-cuantitativa/perspectiva-cualitativa, en cuyo marco es predominante la epistemología del sujeto cognoscente, es de

por sí muy restrictiva. En consecuencia, me decanto por una epistemología del sujeto conocido, a partir de la cual se reconoce al agente como parte de la realidad y, sobre todo, como constructor de la misma. De este modo, por ejemplo, en ningún momento busqué la representatividad estadística de los datos recopilados/producidos a la que se aspira desde las investigación de tipo cuantitativo, sino que apelé a la riqueza de esos datos; riqueza que está dada por la propia experiencia de los sujetos, en este caso, en tanto que alumnos/as que han decidido cursar su proceso de formación inicial docente así como también en tanto que docentes que intervienen en dicho proceso. Sin estos agentes, sin estos sujetos, sin estos actores sociales... el “objeto de estudio en construcción” no sería más que una elucubración.

IV.2.2 El acercamiento a los escenarios de observación

El fin de las observaciones estuvo orientado a centrar la mirada en aquellos espacios sociales en los que se explicitara la formación en ciudadanía de los futuros maestros de educación primaria. De este modo, habiendo revisado los planes y programas de estudios de cada una de las universidades que conformaban mi área de investigación, me di cuenta de la existencia de una asignatura específica en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad Las Acacias en la que estaba prevista dicha formación. Procuré conseguir autorización para asistir a las clases en las que se desarrollaba dicha asignatura, pero sólo fui autorizado a realizar las observaciones en la Universidad Autónoma de Madrid; de la Universidad Las Acacias –como señalé más atrás- no obtuve respuesta a mi solicitud.

Dicho eso, creo oportuno describir cómo se fueron desarrollando los eventos que me permitieron acceder finalmente a los escenarios de observación. Como he expuesto en el apartado anterior, durante el período en el que realicé las entrevistas tuve la posibilidad de conocer a docentes de la Universidad Autónoma de Madrid; con uno de ellos –a

quien llamaremos José- establecí una buena relación más allá del trato formal investigador-informante, puesto que coincidimos en varias ocasiones en las que estaba realizando entrevistas en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de esa universidad, en las cuales charlamos sobre diversos temas, y a menudo sobre mis avances y retrocesos en las tareas investigativas. En un momento me comentó que formaba parte del comité organizador de un congreso de jóvenes investigadores, al cual me invitó a presentar algunos resultados de mi investigación, pues consideraba que estas experiencias contribuían a someter el trabajo realizado al escrutinio de los pares. En noviembre de 2011 presenté una ponencia en este congreso, la asistencia al cual me permitió mantener la comunicación con José. Así, cuando decidí, junto a mi directora de tesis, realizar las observaciones, no dudé en contactar con él.

Me cité con José en una de las cafeterías de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, y la misma mañana de la cita me mostró en su ordenador información relativa a la asignatura que me interesaba para efectuar las observaciones. Entre esta información estaba el curso en el que se dictaba, la guía docente y los grupos existentes (cinco en el año académico 2012-13). Además, pude conocer los nombres de los docentes que impartían la asignatura y los departamentos a los que estaban adscritos. Como he indicado ya en páginas precedentes, eran tres los docentes encargados de la asignatura: uno perteneciente al Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español, otro al de Psicología Evolutiva y de la Educación y el tercero al de Didáctica y Teoría de la Educación. Al ver los nombres de quienes se hacían cargo de ella durante el primer semestre del referido curso año académico, José me dijo que conocía a dos, por lo que me sugería que me dirigiera a los tres docentes, pero que a los que él conocía podría dar su nombre como referencia. Decidí seguir este consejo, redactando y enviando una presentación de mi investigación y una solicitud de apoyo a los tres docentes responsables

de la asignatura en aquel momento. Mi sorpresa fue grande cuando, a la mañana siguiente, en la carpeta “recibidos” de mi correo electrónico encontré los mensajes de dos de los docentes, que habían respondido a mi nota. Dudé si abrir de inmediato dichos correos o dejarlo para más tarde: ¿cuál sería el contenido?, ¿habrán decidido rechazar mi solicitud? Los correos fueron enviados por la docente del Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español y el del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, a quienes ya en un apartado anterior me he referido con los pseudónimos de Trinidad y de Felipe, respectivamente. Ambos se mostraban dispuestos a colaborar con la investigación, permitiéndome asistir a sus clases para realizar observación participante. Determinamos también una fecha de reunión para conocernos, hablar más extensamente de mi trabajo y definir con mayor precisión cuál sería el procedimiento a seguir.

En primer lugar me reuní con Trinidad, con quien tuve una larga conversación en la que me dio a conocer su idea de la asignatura y su propuesta de trabajo para el semestre. Luego me acompañó al despacho de Felipe, pues le interesaba coordinarse con él para establecer formas de cooperación de cara a la impartición de la asignatura. Aunque Felipe se sorprendió de verme con Trinidad, enseguida comenzamos a charlar del proyecto de investigación para el que necesitaba su ayuda. Me comentó que era importante que definiésemos el modo en que me presentaría a su grupo de alumnos/as y la forma concreta de mi participación en la clase. Planteé que mi interés era conocer cómo se desarrollaba la asignatura, razón por la cual me podrían presentar a ellos/as del modo que estimasen adecuado. Tanto Trinidad como Felipe tenían a su cargo dos grupos, por lo que me hicieron saber que, si quería, podría asistir a todos ellos. No obstante, luego de una reunión como mi directora de tesis, decidí escoger un grupo de alumnos/as de cada uno. En el caso de Trinidad, me decanté por el que tenía las clases los miércoles y los jueves por la tarde; y en el caso de Felipe, por el que las tenía los lunes y los viernes por la mañana. El motivo de estas decisiones

ha sido expuesto en apartados anteriores, por lo que aquí me limitaré a indicar que seleccioné dos grupos de alumnos/as, cada uno de ellos con horario (mañana/tarde) y con profesores distintos (Felipe/Trinidad), porque: 1) fueron accesibles (únicamente estos dos profesores respondieron favorablemente a mi solicitud), 2) éstos poseían diferente formación disciplinar, 3) los días y horarios en que se dictaba la asignatura en cada grupo me facilitaba optimizar el tiempo que tenía para cumplir con los plazos asignados por el Gobierno de Chile, en mi condición de becario del mismo, y la Universidad del Bío Bío en la que trabajo, y 4) un grupo por la mañana y otro por la tarde me permitiría calibrar la variabilidad existente en el perfil de los estudiantes.

Dado que mi encuentro inicial con Trinidad y Felipe fue el mismo día en el que comenzaban las clases del año académico 2012-2013, no asistí a la primera clase de Felipe, pues la había tenido justo dos horas antes de nuestra reunión. En cuanto a Trinidad, la primera que tenía que impartir era el miércoles por la tarde, dos días después de nuestro encuentro. Empecé, por tanto, asistiendo a ella, razón por cual describiré en primer lugar mi incorporación al curso de Trinidad, para pasar luego al de Felipe.

Como la clase se iniciaba a las 15:30 horas, llegué al aula correspondiente un cuarto de hora antes, pregunté a una chica si allí se daría la clase de la profesora Trinidad, y me dijo que no sabía el nombre de la profesora, pero que si buscaba la clase del -que denominaremos-grupo 1, estaba en el aula correcta. Ingresé a ella, sentándome en la parte de atrás: era rectangular, dividida en dos columnas de mesas. Mirando desde mi posición hacia la pizarra, se podía ver que cada fila de la columna de la izquierda estaba compuesta por 4 mesas, mientras que la columna derecha, que daba a las ventanas exteriores, estaba conformada por filas de 6 mesas. Llegó Trinidad, se ubicó delante y poco a poco comenzaron a llegar los alumnos/as. La profesora nos saludó, no dándose cuenta de que yo estaba allí. Nos comunicó que esperaría unos minutos

más hasta que llegaran más estudiantes para empezar la clase. Dijo que, de todos modos, le preocupaba que el curso fuese muy numeroso, pues podría resultar más difícil concentrarse y mantener atención durante el desarrollo de la clase. Invitó a quienes estábamos atrás a sentarnos más adelante para poder oírnos, e indicó que a ella lo que le interesaba era la participación en el aula. Muchos alumnos/as continuaron conversando entre ellos, de manera que el ruido del ambiente no permitía oír adecuadamente lo que Trinidad estaba planteando. Continuó llegando más gente, y decidió comenzar la clase cercanas ya las 15:30 horas. Se presentó a sí misma, pidiendo a la vez orden y silencio. Acto seguido comentó cómo tenía organizada la asignatura y el procedimiento de evaluación de la misma. Entonces se dio cuenta de que yo me encontraba entre los alumnos/as. Trinidad me presentó como docente chileno que asistiría a la clase, y luego me cedió la palabra para ampliar la presentación. Solo agregué que mi interés pasaba por conocer las formas en que trabajaban la formación en ciudadanía desde la formación inicial docente y que estaría durante ese semestre compartiendo la asignatura con ellos/as. Así fue como inicié el proceso de observación en la clase de Trinidad.

En el caso de Felipe, las cosas fueron distintas. Tal como señalé, no pude asistir a su primera clase, puesto que Felipe quería tener antes una reunión conmigo para definir mi participación en ella. Por esta razón, el primer encuentro que tuve con su curso, al que denominaremos grupo 2, fue el viernes a las 09:00 horas. Aquel día llegué al aula diez minutos antes de que empezara la clase y, al entrar a ella (que era larga y angosta), encontré que ya había varios alumnos/as, algunos de los cuales se volvieron a mirarme. También me senté al final del todo. Si miraba hacia la pizarra, estaba ubicado del lado de la columna derecha de mesas, que daba hacia la puerta de entrada, y estaba conformada por filas de 4 mesas, en tanto que la columna izquierda, que daba hacia las ventanas exteriores, estaba organizada en filas de 6 mesas, es decir, de manera muy parecida al aula de Trinidad. Felipe llegó a las 09:08 horas, se situó

delante de la clase y los alumnos/as guardaron silencio poco a poco. Llamó mi atención lo ordenados que eran éstos/as, de modo que el profesor atraía rápidamente su atención cuando se ponía delante de ellos/as. Cuando Felipe percibió más silencio, decidió presentarme. Les explicó que era estudiante de un programa de doctorado en antropología y que estaba realizando una investigación, por lo que me interesaba conocer la forma en que se trabajaba la asignatura y que, si ninguno de ellos se oponía, me podría quedar durante el semestre. Hubo comentarios y risas entre los alumnos/as, frente a lo cual el profesor me miró y dijo que, al parecer, estaban todos de acuerdo, así que podría acompañarles. Acto seguido, Felipe retomó el trabajo que habían comenzado en la clase del lunes.

En síntesis, puedo decir que, por un lado, Trinidad realizó una presentación muy genérica sin entrar en detalles. Por el contrario, en la clase de Felipe, la presentación fue más ajustada a la realidad e incorporó a los alumnos/as en la toma de decisiones con respecto a admitir o no mi presencia en la clase. Aunque las estrategias que cada uno de los docentes adoptó para llevar a cabo mi presentación al grupo de alumnos/as fue diferente, éstas no influyeron en el modo en que me incorporé a cada escenario.

Asimismo, las diferencias en la praxis pedagógica de ambos docentes implicaron un desafío permanente para mi proceso de observación pues mientras, en el caso de Trinidad, el trabajo en el aula adoptaba a menudo la forma de clases magistrales, en el otro, se basaba en breves exposiciones e indicaciones por parte del profesor para el desarrollo de actividades grupales, lo que me obligaba a tener que ajustar constantemente la mirada para adaptarme a cada situación. Por otra parte, aunque en las clases magistrales, era posible captar los elementos teóricos que Trinidad explicitaba, éstos no siempre guardaban consistencia con los comentarios que realizaba durante cada sesión. En las clases de Felipe, en las que –como se ha dicho– primaban los trabajos grupales, resultaba más difícil captar el discurso docente, puesto que

éste se expresaba fundamentalmente cuando Felipe interactuaba con los sub-grupos de alumnos/as que solicitaban su presencia en momentos concretos del desarrollo de la actividad. Por ello, yo lograba registrar sólo las interacciones más cercanas a mi lugar de observación.

Usar la observación como una técnica para "recoger" información es una cosa; la configuración del proceso de observación como un mecanismo de "producción" de información es otra distinta. ¿Cómo me sitúo?, ¿cómo participo?, ¿qué alcance pueden tener mis comentarios en clase?, ¿que consecuencias cabe que tenga mi participación en actividades grupales de tipo evaluativo?, ¿cómo abordo temáticas en situaciones extra-aula con los docentes y los alumnos/as?, ¿cómo me ven los docentes y los alumnos/as?, ¿qué piensan de mí?, ¿desde dónde se posicionan y cómo lo hacen para interactuar conmigo?... son algunas de las preguntas que, sesión tras sesión, me hice y continué haciéndome, y que indudablemente son parte inherente de la observación aunque ésta se haya planificado, persiga objetivos explícitos y esté sometida a un cierto control por parte del investigador que la dote de cientificidad.

IV.3 Algunas consideraciones metodológicas

Para finalizar este capítulo, voy a exponer algunas reflexiones derivadas de la investigación realizada. Una de las interrogantes que me han acompañado durante el proceso de investigación ha girado en torno a la ciencia social y al método utilizado para la generación de conocimientos científicos. Para comenzar, diré que las ciencias sociales han operado desde las lógicas científicas para la captación del mundo; por tanto, con cierta regularidad han contribuido a la reproducción del orden y la estructura que lo organiza. El quehacer científico social –a través de la investigación empírica- ha centrado su atención en la validez y confiabilidad de los procedimientos adoptados, llevando en muchos casos a una suerte de fetichización del método y, consecuentemente, de las técnicas utilizadas para la recogida de datos, como si el solo hecho

de seguir la secuencia metódica de los pasos establecidos para su implementación dotaran de validez al conocimiento así creado.

Ello contribuye a configurar una determinada representación del quehacer científico-social, de modo que desde el momento en que se realiza el diseño de una investigación, el sujeto que investiga va activando un conjunto de conocimientos previamente adquiridos en torno a las posibles estrategias de acercamiento a la realidad estudiada, lo que supone inexorablemente el recurso a diversas preconcepciones con respecto a la investigación social. Quien haya trabajado en el ámbito de las ciencias sociales se habrá encontrado con multitud de manuales en los que se describe un itinerario a seguir durante los procesos de investigación; manuales que con cierta regularidad ponen en evidencia una polarización del quehacer científico-social, pues se nos entrena para la formulación de dos posibles tipos de investigación: una sustentada en la metodología cuantitativa y la otra en la metodología cualitativa. Esta distinción implica, según plantean esos manuales, una forma diferente de entender la realidad, una forma diferente de relacionarnos con ella y una forma diferente de acceder a la misma por medio de técnicas también distintas ajustadas a uno u otro paradigma.

El camino a adoptar, es decir, el paradigma bajo el cual se sustentará el proceso investigativo estará determinado por la "naturaleza del objeto" al que se pretende acceder. De este modo, se aprecia la persistencia de un monismo metodológico que ha permeado durante décadas el desarrollo de las ciencias sociales; monismo metodológico que creo necesario superar. La integración de métodos como una estrategia adecuada para superar estas miradas dicotómicas de acercamiento a la realidad comienza a extenderse poco a poco, sobre todo a partir de la última década del siglo recién pasado. Un aporte importante a este respecto lo han hecho los trabajos de Bourdieu, Passeron y Chamboredon (1978), Barriga y Henríquez (2003), Bericat (1998), Piovani (2008), o Vasilachis (2007), entre otros, quienes invitan a romper con el empirismo pasivo del investigador para dar paso a un

proceso de construcción de conocimiento facilitado por el reconocimiento y “la aceptación” de la influencia mutua entre el sujeto que conoce y el sujeto conocido.

En virtud de la investigación que he desarrollado, estoy en condiciones de afirmar que la utilización del enfoque etnográfico representa una clara oportunidad para superar el monismo metodológico al que me referí. El entender el objeto de estudio como un proceso en construcción, la flexibilidad del diseño de acuerdo a los fenómenos emergentes, el reconocimiento de la capacidad de acción de los sujetos (Feito, 1997), el reconocimiento de los agentes como productores de cultura y no como meros reproductores de la misma, la utilización de diversas técnicas de producción de información o el análisis integrado a partir de diversas fuentes de información (Jociles, 2002), ponen en evidencia la inherente pluralidad metodológica de la que está dotado el enfoque de tipo etnográfico.

Ahora bien, aunque se reconozcan las virtudes y los beneficios que entraña la utilización de este enfoque, es necesario consignar también las dificultades que conlleva, por ejemplo en lo relativo al acceso y el trabajo de campo y los dilemas éticos que esto supone, tal como lo sostienen autores como Del Olmo (2010), Hernández (2010) y Osuna (2010); pero también en cuanto a su flexibilidad. Respecto a esto último, plantear que el diseño metodológico ha de ser flexible resulta fácil, pero crear las condiciones precisas para que esa flexibilidad pueda manifestarse, sea una característica efectiva de la investigación, es un tanto más difícil.

En resumen, a lo largo del proceso de investigación que he desarrollado desde el año académico 2009-2010 hasta el 2012-2013, he tenido la oportunidad de darme cuenta de:

1. *Que el enfoque etnográfico requiere por parte del investigador una actitud abierta para dialogar con la realidad que está estudiando, lo que supone posicionarse y reconocerse como agente que es parte de ella.* Si se tiene en cuenta que mi proceso de formación como sociólogo se ha sustentado en la dicotomía cuantitativo-cualitativa, en cuyo seno el investigador es reconocido como el único protagonista de la construcción de conocimiento, la característica del enfoque etnográfico a la que he aludido antes ha representado para mí un desafío permanente durante la investigación que he desarrollado, ya que he tenido que hacer conscientes en todo momento las preconcepciones sobre el quehacer científico-social de las que partía con el fin de intentar controlarlas o, al menos, explicitarlas para tomarlas en consideración a la hora de interpretar los datos a cuya construcción no cabe duda que han contribuido.
2. *Que la epistemología del sujeto cognoscente, aunque necesaria, no es suficiente para la comprensión de la realidad social, pues las distinciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto no permiten el reconocimiento del otro como agente que co-construye la realidad. Por ello, la epistemología del sujeto conocido viene a plantearse como complemento necesario a las formas tradicionales de entender la generación de conocimiento.* De aquí se ha derivado otra de las dificultades que han sacudido el proceso de investigación que recién he terminado, pues la ruptura epistemológica a la que me he referido, el quiebre con las distinción clásica investigador-investigado, me ha requerido estar vigilante y con disposición al diálogo a lo largo de dicho proceso, por ejemplo, eludiendo las imposiciones de puntos de vista cuando se trataba de realizar las entrevistas (Bourdieu, 1991; Jociles, 2005-2006) o evitando restringir la mirada a lo que personalmente consideraba importante en el momento de las observaciones.

3. *Que aunque hayamos diseñado un dispositivo que consideramos pertinente, éste puede y debe sufrir modificaciones si la realidad así lo requiere.* Cuando diseñé la referida investigación, lo hice sobre la base de un plazo bien delimitado, lo que motivó la elaboración de un cronograma de trabajo adecuado a las circunstancias específicas en las que me encontraba. No obstante, a medida que avanzaba en la investigación iban surgiendo nuevas interrogantes, a las cuales procuré dar respuesta. Así, por ejemplo, en el desarrollo de las entrevistas emergieron nuevos bloques temáticos, tal como indiqué en otro apartado de este capítulo, que supusieron la modificación de los guiones pre-establecidos; en otras ocasiones, después de revisar el material discursivo que tenía, tuve que realizar nuevas sesiones de entrevistas con algunos informantes para completar aspectos no abordados en las anteriores; otras veces, luego de someter algunos resultados preliminares de la investigación al escrutinio de pares a través de su presentación en congresos y seminarios, nacieron sugerencias que, en ciertos casos, fueron incorporadas al análisis de los datos con el fin de mejorar la comprensión del fenómeno estudiado y, en otros, permitieron detectar la necesidad de recurrir a otras técnicas de investigación para contrastar algunas hipótesis emergentes, como fue el caso del levantamiento de información mediante la encuesta por cuestionario, ya descrita en este capítulo.

4. *Que aunque se reconozca el papel de la realidad y de los sujetos que en ella actúan, no hay que reducir la lectura de esa realidad a cuestiones superficiales. Es decir, ese reconocimiento no debe llevar a una descripción plana de la misma, sino –como diría Geertz (2005)- a una descripción densa.* Pero esta descripción densa supone dedicar bastantes horas a la elaboración del diario de campo, sobre todo si se quiere completar mediante la contrastación de lo observado con las teorías existentes y/o emergentes.

5. *Que el uso tradicional de las técnicas como dispositivos para recogida de datos puede y debe ser reemplazado, como se ha sugerido más atrás, por el de producción de los mismos, puesto que de los cambios experimentados por el propio concepto de realidad, se deriva que, en el proceso de investigación social, no encontramos a un investigador que recoge datos sobre dicha realidad, sino a uno que los produce, a la par que se produce a sí mismo de forma dialogada con ella.*

Decir, por último, que aunque planteemos algunas preguntas iniciales a partir de las cuales comience a configurarse el objeto de estudio, el riesgo de apertura *ad infinitum* no deja de pender como una espada de Damocles sobre el proceso de investigación. La delimitación de las fronteras del problema a investigar, la capacidad de discriminar entre los elementos emergentes que son directamente parte del objeto de estudio de aquellos otros que nos desvían hacia un nuevo proceso investigativo, etc. son aspectos que sólo la experiencia y una buena guía van proporcionando.

V. NOCIONES DE EDUCACIÓN Y EL CONCEPTO DE PERSONA EDUCADA

V.1 Introducción

En este capítulo se exponen elementos relativos a los temas de los cuales da cuenta el título. En un primer momento se presentan aspectos referidos al concepto de educación y luego se abordan las representaciones que los estudiantes de magisterio de primaria tienen de la educación. Para estos efectos se recurre a los discursos contruidos en contextos de entrevistas, pero también a otras fuentes de información que contribuyen a la comprensión de dichos contenidos discursivos, tales como las observaciones en el aula universitaria, las revisiones documentales del plan de estudios de los maestros de primaria, los informes de prácticas externas, el discurso público plasmado en la prensa escrita y las entrevistas a docentes que participan de la formación inicial del profesorado. Estas últimas se han llevado a cabo debido a que los discursos de los docentes se constituyen como una de las posibles fuentes que nutren las representaciones sociales de los estudiantes, en tanto que agentes especializados que forman a los futuros maestros. En un segundo momento y –siempre en articulación con lo antes expuesto– se realiza una aproximación a las imágenes que se manejan con respecto a lo que se entiende por persona educada. En consecuencia, se podrá apreciar las relaciones existentes entre las nociones de educación que poseen los agentes y su visión de lo que supone ser una persona educada en la sociedad actual.

V.2 Acerca del concepto de educación

Con el fin de iniciar este primer apartado del capítulo, es preciso revisar algunos acercamientos al término educación. Comenzaré revisando los significados que presenta la Real Academia Española de la Lengua (www.rae.es consultada el 26 de octubre de 2011). Son cuatro

las acepciones del término; la primera de ellas define educación como la acción y efecto de educar; la segunda como crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes; la tercera afirma que educación puede ser entendida como instrucción por medio de la acción docente; y la cuarta hace referencia a la cortesía y la urbanidad. Ciertamente estas acepciones se corresponden con las imágenes que poseemos de la educación en términos coloquiales, y ello en tres planos: el primero (derivado de la primera acepción) nos conduce a pensar en los procesos de socialización que llevan a los sujetos a interiorizar un conjunto de conocimientos que le ayudan a incorporarse a la sociedad; los significados dos y tres nos sitúan en el plano de lo escolar, en tanto que hacen alusión a sólo dos categorías etarias: niños y jóvenes, omitiendo a los adultos como objetos del proceso; y, por último, la cuarta acepción nos invita a entender la educación como el saber-estar, poniendo énfasis, por consiguiente, en el civismo vivido en el espacio extraescolar.

Una segunda aproximación al concepto de educación puede hacerse a través de su origen etimológico, que se concreta en dos palabras provenientes del latín: ‘educare’, que se refiere a la idea de formar, instruir; y ‘educere’, cuyo significado alude a la acción de conducir, guiar. En este sentido, ambas podrían considerarse como una de las fuentes que contribuyen a configurar el rol que convencionalmente le atribuimos al maestro, dado que se le vincula a la transmisión de conocimientos, la entrega de saberes y la orientación de los estudiantes para la consecución de los objetivos escolares. En consecuencia, ‘educare’ y ‘educere’ se encuentran unidas en la lógica de la educación escolar entendida como un fenómeno de carácter procesual que adopta una dirección ascendente, dado que el cumplimiento satisfactorio de los requisitos instituidos en un nivel conlleva el paso a un nivel inmediatamente superior.

Otro acercamiento al concepto es posible hacerlo a partir de ‘lo institucional’. Como plantea Dubet (2008), la educación formal parte de un programa institucional que emerge con el advenimiento de la modernidad, por medio del cual se busca legitimar *el trabajo sobre otros* salvaguardando el mantenimiento y reproducción de la sociedad. De este modo, la escuela se constituye en la institución a través de la cual se da legítimamente la educación; es decir, estamos situados en el plano formal de la denominada acción educativa. En tanto que institución, la escuela –desde su origen y también asumiendo las transformaciones que ha experimentado en el escenario de la modernidad tardía- pretende contribuir a la producción de un orden simbólico específico y a un tipo de sujeto acorde con el mismo.

Finalmente, dadas las características del fenómeno estudiado y la disciplina desde la cual abordo su análisis, es preciso que acercarse al concepto de educación desde una perspectiva antropológica. No pretendo exponer de manera exhaustiva la evolución que han experimentado la imagen y la definición de educación, sino más bien presentar sintéticamente algunas ideas que –en mayor o menor medida- han incidido en las formas en que nos aproximamos a esta dimensión de la realidad social. Siguiendo el planteamiento de Jociles (2008a)¹⁰, puede afirmarse que la definición normativa del objeto de estudio de la antropología de la educación se refiere a los procesos de transmisión-adquisición de cultura, y en este sentido, no sólo interesan los contenidos sino, además y fundamentalmente, los medios y las formas de llevar a cabo esos procesos. No obstante, hoy por hoy, al incorporarse en los marcos de análisis la capacidad de transformación cultural que tienen los agentes, dicha definición normativa de carácter disciplinar se ha visto superada. A este respecto, Rockwell nos proporciona una mirada interesante:

¹⁰ Que con ello matiza la definición de la subdisciplina proporcionada por García Castaño y Pulido (1994), quienes a su vez se basan en las obras de los antropólogos norteamericanos de la educación.

“Desde la perspectiva antropológica, se concibe la educación como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal”. (Rockwell, 2008:275)

La visión que nos da Rockwell pone de manifiesto la complejidad del fenómeno, por cuanto supone un proceso que se genera en diferentes ámbitos, por diversos agentes y durante el cual –por consiguiente- se conjugan diversas dinámicas relacionales. En este sentido es en el que Willis (1993, 1988, 1986) nos invita a considerar la educación como un proceso social que se institucionaliza a través de la escuela; la cual se constituye –según el autor- en espacio privilegiado para producir y reproducir cultura. Esto supone que los estudiantes no son meros receptores de mensajes institucionalizados, sino que, producto de prácticas de resistencia, son a la vez creadores de caminos alternativos que en ocasiones pueden coincidir con el ideario escolar y en otras se pueden manifestar como divergentes.

De este modo, podríamos encontrar coincidencia entre autores como Dubet (2008), Levinson y Holland (1996) y Willis (1993, 1988, 1986), pues sostienen que la escuela es un espacio que proporciona recursos contradictorios a los niños y jóvenes que pasan por las aulas, ya que a la vez que entrega libertades y oportunidades, pretende modelar a los sujetos de acuerdo con los itinerarios del sistema capitalista. Lo que se torna más evidente desde el momento en que se reconoce que el sistema educativo, tal como señala Spindler (1993:233), “se organiza para que el sistema cultural se mantenga, mediante la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas”.

La expresión y la materialización más claras del sistema educativo en las sociedades occidentales, desde el advenimiento de la modernidad, quedan reflejadas en la escuela. En ésta se deposita la responsabilidad de

formar sujetos según los proyectos específicos de la sociedad que se desean forjar. De acuerdo a Díaz de Rada (2008a), el objetivo fundamental de la escuela es la transmisión de un conjunto de conocimientos y saberes que serán activados de forma diferida en contextos distintos a aquellos en que se desenvuelve el sujeto, cumpliendo de este modo el rol que se le asigna como espacio socializador por excelencia. Idea esta última que se apoya en la definición que Hansen hace de la educación escolar:

“educación institucionalizada, por medio de la cual los aprendices aprenden vicariamente en roles y en ambientes definidos como diferentes de aquellos en los que el aprendizaje se aplicará eventualmente”
(Hansen, en Díaz de Rada, 2008:26)

V. 3 Ideas de educación en la formación inicial del profesorado

Aun asumiendo que existe una serie de matices en la práctica discursiva de los agentes, se pueden reconocer elementos comunes a través de los cuales expresan una visión de la educación que proporciona insumos para un análisis general en dos niveles. Uno de ellos corresponde a la praxis pedagógica concreta, aunque imaginada a partir del futuro rol que han de asumir como maestros; y el otro atañe a un nivel que podría denominarse político-programático, referido a las políticas públicas dirigidas al ámbito de la educación. La exploración de estos niveles es importante por cuanto estimo que las imágenes integradas de los mismos podrían incidir en las formas y estrategias que adopten los futuros maestros durante el proceso de ciudadanía en la escuela.

“Uno de los grandes problemas en la educación es que te aburres, todo es una caca. (...) Y otro problema que veo yo en España es que cuando cambia un partido

político cambia la ley educativa. Eso también lo veo como un fallo para los alumnos, porque puede que un partido político cambie en 4 años pero un niño no ha terminado el colegio en 4 años”. (Michelle, 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

Cuando Michelle indica que el problema de la educación es ser aburrida, nos está situando en el ‘intramuros’, en el aula, como lugar en el que se expresa la praxis pedagógica del profesor. Y cuando se refiere a los cambios legislativos para señalar otra problemática relacionada con la volatilidad de los mismos, nos está ubicando en los ‘extramuros’, por tanto, en el nivel político-programático. La identificación de estos dos niveles analíticos conduce, a priori, a una representación de la educación que la circunscribe al plano escolar o, si se quiere, institucional, lo que no debería sorprender puesto que, tal como señala Wolcott, los estudiantes de magisterio internalizan de forma rápida la “conducta de profesor que está asociada a la relación de rol profesor-alumno, aun a pesar de que nunca hayan asumido formalmente tal rol” (Wolcott, 1993:256); por consiguiente, elaboran un discurso situado en lo escolar, ya sea aludiendo a su trayectoria como estudiantes egresados del sistema escolar, o bien porque activan aquellos elementos del discurso pedagógico presentes en su formación universitaria y que les modelan como futuros maestros. A este respecto, en el siguiente fragmento de entrevista es posible apreciar que este discurso es compartido por los estudiantes de magisterio y por los docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado.

“El problema es que hay algo en el sistema educativo español que no funciona, que el fracaso es enorme; es que los niños están aburridos”. (Almudena. 40-45 años Docente Universidad Privada)

Aunque la idea de que la educación es aburrida impregna el proceso de formación inicial del profesorado, se puede identificar un

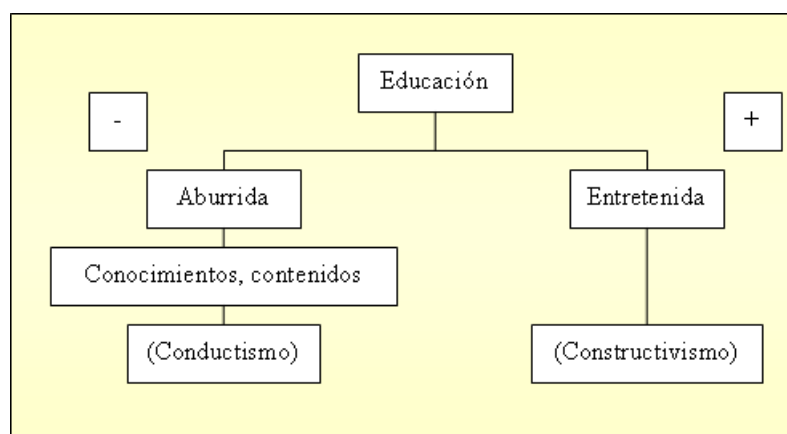
discurso elaborado sobre la base de lo que los agentes han reconocido como un estado contingente de la educación actual. Éste apunta a que si bien la educación tal como está es aburrida, no tiene por qué serlo; por consiguiente, se cifra la esperanza de transformación en las nuevas generaciones del profesorado.

“Es que no todo puede ser conocimientos y contenidos, es que también hay cosas que tienen que ser entretenidas. Contar con recursos para enseñar de forma divertida también es importante, no sólo esto de enseñar contenidos y luego exámenes. Que el aula sea un espacio al que al niño le den deseos de ir. No que sea a primera hora dictado, luego completar ejercicios de vocabulario, luego vamos a hacer ejercicios de ortografía, luego matemáticas. Pero no tiene por qué ser aburrido”. (Concepción. Estudiante Universidad Privada)

Este discurso de crítico frente a la situación actual puede graficarse a través de la figura 3, derivada de un análisis semántico de los discursos, que incorpora como eje las imágenes sobre la educación y sus respectivos diferenciales semánticos a los que cada agente social estudiado otorga una u otra valoración. Llama la atención que los profesores y los estudiantes de magisterio de educación primaria expliciten con claridad la valoración negativa de una educación aburrida sustentada en la lógica de transmisión-adquisición de conocimientos más clásica, pero que cuando hablan de aquello que valoran de forma positiva, es decir, de la educación entretenida, no expresen de manera explícita los elementos que le otorgan esa condición, como por ejemplo posibles actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras.

A partir de ello, puede plantearse, aunque sea de forma hipotética¹¹, que la transformación de una educación aburrida en una entretenida está vinculada, desde el punto de vista de los estudiantes y los profesores de magisterio de primaria, a las estrategias pedagógicas y a los recursos de los que disponga el maestro en el aula.

Figura 3: Representaciones de la educación en el proceso de formación inicial del profesorado de primaria



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

Lo expuesto en la figura 3 encuentra un reflejo en la siguiente cita:

“En mi vida profesional espero poder desarrollar métodos mucho más creativos, dinámicos, con mayor participación del alumno, etc., es decir, que sea un mero guía de su aprendizaje. Así como contar con un mayor número de medios tecnológicos, que los alumnos puedan utilizar de manera más cotidiana y no meramente anecdótico. Aunque sinceramente me parece más importante que tengan una adecuada metodología a que realicen un mayor uso de las TICs, pero está claro que si se pueden dar las dos sería lo

¹¹ Los conceptos hipotéticos que se exponen en el esquema, son representados entre paréntesis, por ejemplo (Conductismo). Estos, obedecen a elaboraciones conceptuales que de acuerdo al investigador, reflejan –sintéticamente- de manera adecuada los elementos discursivos que los agentes desarrollan en un contexto de enunciación más amplio.

idóneo” (Josefina. Estudiante Universidad Privada. Informe de Práctica, pp. 46).

Así como en esta otra:

“Actualmente la educación va en decadencia, el fracaso escolar va en aumento y esto se debe, en su mayoría, a una falta de motivación. Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el profesor es el caer en la monotonía, y para evitarlo tiene que innovar en estrategias didácticas, con actividades motivadoras, significativas, colaborativas, participativas. De esa forma se conseguirá despertar el interés de los estudiantes, ese deseo de aprender y establecer relaciones con sus experiencias vitales” (Martina. Estudiante Universidad Privada. Informe de Práctica, pp. 49).

Aunque se reconozca un discurso crítico con lo que se considera la educación (entendida como enseñanza) tradicional, es posible apreciar una suerte de concordancia entre la idea de escuela que manejan los futuros maestros y el planteamiento de Dubet (2008) cuando define la institución escolar por “su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden” (2008: 217), pues desempeña las funciones de instituir y socializar. Esta primera aproximación podría encontrar su fundamento en el concepto de educación como transmisión cultural que, tal como nos señala Spindler, hace que la escuela tenga por objeto enseñar “pensar, actuar y sentir adecuadamente” (Spindler, 1993:206).

“La educación adecuada a los comportamientos sociales de un grupo humano, o socialización, se transmite de generación en generación y en su

mayoría de forma inconsciente. La transmisión se realiza normalmente por modelos humanos, por contagio". (Josefina. Estudiante Universidad Privada. Informe de Práctica, pp.41)

Lo expuesto por Spindler se puede asociar con las teorías de la reproducción social de las que son un buen ejemplo las desarrolladas por los sociólogos Bourdieu y Passeron (2001). ¿Por qué las ideas de Spindler pueden ser abordadas en el sentido reproductivo al que aluden Bourdieu y Passeron? Debido a que ese "pensar, actuar y sentir adecuadamente" del que antes nos hablaba Spindler responde a intereses que los grupos políticos que luchan por el poder plasman en el discurso público; situación a la que, al menos aparentemente, y según se desprende de las palabras de los docentes universitarios, se ajustan los maestros al seguir lo que se establece oficialmente a nivel curricular.

"Creo que, como hipótesis, a la mayoría de los profesores les gusta que el curriculum esté cerrado; esté cerrado en el sentido de que ya tengan claro qué es lo que tienen que enseñar, que no tengan un campo donde puedan elegir mucho, sino que esté bastante concreto, porque así trabajan directamente sobre ello y ya está. Esto es lo que me pareció que se dio en el desarrollo del programa de Educación para la Ciudadanía en la Comunidad de Madrid. Lo habían cerrado bastante, con lo cual en esa línea los profesores decían: pues, bien, esto es lo que tenemos que dar y punto, no tenemos que decidir y si uno quiere decir una cosa distinta de otro, no tenemos controversias". (Luisa. 55-60 años. Docente Universidad Pública)

No obstante, en los discursos de los docentes universitarios es posible apreciar la necesidad de formar maestros con sentido crítico, con

capacidad de cuestionar su quehacer y de contribuir a un mejoramiento sustantivo de la educación escolar. Idea que cobra fuerza cuando se detienen a pensar en el perfil académico de las personas que deciden ingresar a estudiar magisterio. Esto se evidencia en la siguiente cita:

“No están acostumbrados a sacar conclusiones de algo o a comprender, a entender algo. Y ese es un problema de que durante los 15 o 18 años que han pasado por el colegio no les han enseñado a reflexionar, a sacar conclusiones. Muchas veces decimos que el sistema educativo no funciona pero, claro, si los docentes que salen de las universidades tampoco tienen esas capacidades, es difícil que cambie. Porque en principio ellos deben ser los responsables de que exista un cambio en el sistema educativo”. (Robinson. 30-35 años. Docente Universidad Privada)

Al detenerme en los discursos de los docentes que intervienen en la formación inicial del profesorado, tanto en universidades públicas como privadas, llaman mi atención dos cosas. La primera de ellas es que subrayen que los maestros tienden a llevar a cabo su praxis pedagógica sobre la base de lo establecido a nivel curricular formal (tanto en lo teórico-académico como en lo ético-valórico) tal como nos dice Luisa, lo que se podría entender como un ejercicio más bien de carácter reproductivo, dado que el diseño curricular escolar está definido exógenamente (extramuros) y aplicado de manera vertical y descendente. Por otra parte, llama también la atención que se plantee la necesidad de romper con el círculo vicioso que se establece entre el tipo de sujeto que produce la escuela (un sujeto pasivo, sin capacidad crítica) y el tipo de maestro que se está formando, pues se estima que el profesorado debería contribuir a romper con ese tipo de sujetos. ¿Cómo se puede fomentar el espíritu crítico en la escuela si los propios estudiantes de magisterio y

quienes trabajan en el sistema escolar son portadores de esa lógica más bien reproductiva de aquello que se estipula por ley?

Es más, entre los docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado, se reconoce que las decisiones que se adoptan en materia de educación a nivel de la política pública son llevadas a cabo por agentes políticos no necesariamente relacionados con la materia.

“Las debilidades del sistema educativo español se deben a la falta de formación pedagógica de quienes llevan las cuestiones de política educativa. Son políticos, no son pedagogos, son políticos”. (Miguel. 50-55 años. Docente Universidad Pública)

Tal como relata Miguel, las decisiones concernientes al ámbito educativo han sido, y al parecer continúan siendo, resueltas en España por agentes sociales que no tienen una relación directa con la educación escolar. Los profesionales de la educación quedan al margen de la toma de decisiones que opera a nivel político-programático y sólo son partícipes en el proceso de concreción curricular de las mismas, cuya expresión manifiesta queda restringida al espacio del aula. De este modo, la inclinación por un curriculum cerrado, la baja capacidad crítica, la supremacía de lógicas reproductivas, sumado a las decisiones políticas (en el más estricto sentido de la palabra) en materia educativa, contribuyen al modelamiento de una forma de concebir el rol del maestro desde los propios espacios institucionalizados que se dedican a la formación inicial del profesorado. Este rol está centrado en una mayor preocupación por las estrategias que se utilizan en el proceso de enseñanza que por los contenidos que se enseñan.

Las imágenes que los estudiantes de magisterio manejan de su rol como futuros maestros se ajustan al planteamiento de Spindler en tanto que se auto-identifican como sujetos poseedores de saberes expertos,

agentes transmisores de cultura y, por tanto, con un ser y deber ser modelizado por la "profesión", que ya no sólo son transmitidos-adquiridos por medio de los discursos expertos presentes en las asignaturas que componen su plan curricular, sino además por las prácticas profesionales que a muchos de ellos les ha correspondido experimentar durante su proceso de formación universitaria.

A continuación expongo un fragmento del discurso de una estudiante de magisterio, en el que muestra lo que para ella comprende el rol de profesora.

“El profesor, además de transmisor de conocimientos, es un transmisor de conductas y valores muy grande, sobre todo en edades tempranas. Entonces, ser profesor es una responsabilidad tremenda y tenemos que cuestionarnos, porque no estás ahí de paso, ¿sabes? Y eso lo ves sobre todo cuando estás ahí, en el aula”. (Talía. 30-35 años. Estudiante Universidad Privada)

Ya no sólo son los discursos en contexto de entrevista los que me llevan a identificar esta representación que poseen de su propio rol, sino también los plasmados en los informes de prácticas que redactan los estudiantes de magisterio y que les dejan *ad portas* de integrarse en el sistema escolar como personas acreditadas para educar.

“Me siento ilusionada ante la idea de poder llegar a ser maestra capaz de transmitir y entregar a los niños mis conocimientos y mantener en la clase ese ambiente mágico que logra crear una unión entre el maestro-alumno”. (Marta. Estudiante Universidad Privada. Informe de Prácticas, pp. 43)

Esta idea se ve reforzada cuando integro las diferentes imágenes que circulan acerca de la educación y del rol del maestro, pues en conjunto dejan al descubierto un discurso pedagógico institucionalizado que tiende a cimentar las bases de un concepto de educación fundado en la idea de la transmisión que, tal como he venido diciendo, invisibiliza la capacidad de agencia y, por tanto, de producción de cultura de los niños y sus familias. De hecho, al revisar memorias de prácticas de una Universidad Privada, pude encontrar una tendencia a circunscribir la educación al plano de la transmisión de conocimientos, aunque con matices que incorporan elementos tales como: guía de aprendizaje, metodologías participativas, orientación... que responden al discurso institucionalmente validado por el paradigma de las competencias¹².

Las funciones de transmisión de conocimientos y valores, que se le atribuyen convencionalmente al sistema escolar, llevan implícita la idea de que la escuela, en todos sus espacios, dinámicas y relaciones refuerza las experiencias vitales de los sujetos que asisten a ella mediante la promoción y desarrollo de saberes culturales e intelectuales, pero siempre desde los parámetros aceptados en dicho espacio, por tanto, siempre sobre la base de las ideas definidas desde los intramuros. Si nos detenemos en el relato de los estudiantes de magisterio acerca de la educación y del rol que han de asumir como futuros maestros, se aprecia un discurso construido en una sola dirección, la del educador (para el caso, la del futuro maestro), puesto que aunque Willis (1993, 1988, 1986) considere que la escuela es un espacio privilegiado para la producción de cultura mediante las estrategias de resistencia que generan los agentes en proceso de escolarización, en la representaciones de los estudiantes de magisterio de primaria que he analizado, la capacidad de producción cultural de los niños y niñas se invisibiliza, se

¹² El Paradigma por Competencias corresponde al enfoque que prima actualmente en la educación formal. En él, la educación es entendida como proceso mediante el cual los estudiantes-alumnos desarrollan un conjunto de competencias que contribuyen a su adecuado desarrollo. En este escenario, las competencias –en tanto que concepto– podrían entenderse como capacidades que tiene cada uno de los sujetos de movilizar el conjunto de recursos y dispositivos con los que cuenta para resolver situaciones ya sea en el ámbito personal o el profesional. De acuerdo al Informe Delors (1996), las competencias en el ámbito educativo se clasifican en cuatro grandes tipos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

torna opaca, tras el manto tejido por el protagonismo del profesor. En consecuencia, la escuela, lo escolar y el propio rol del maestro se constituyen –en tanto que representaciones que modelan la acción de los agentes- en motores de producción y reproducción de la sociedad en la medida que dan forma a un prototipo de sujeto educado.

“Creo que los educadores somos, en resumidas cuentas, transmisores, comunicadores; o sea, nuestro papel en la sociedad, por así decirlo, es poder hacer llegar a todos ya no sólo conocimientos teóricos, sino también conocimientos prácticos, herramientas necesarias como parte de un todo, valores de la sociedad en la que vivimos. Luego hacerles ver todo lo que hay y darles la posibilidad de que ellos elijan todo lo que quieran coger de eso y lo que no, no”.
(Sofía. 20-25 años Estudiante Universidad Pública)

Este sujeto prototípico se constituye como tal a partir de la adquisición –durante el período escolar- de una serie de elementos atravesados por dos dimensiones: una dimensión cognitiva (relativa al conocimiento) y una dimensión deontológica (relativa al deber). En la dimensión cognitiva se aprecia una clasificación de los conocimientos en dos tipos: por una parte, se alude a conocimientos de carácter teórico que responden a las exigencias formales del curriculum escolar y, por otra, a conocimientos de carácter práctico, entendidos como herramientas que contribuyen al adecuado desenvolvimiento del sujeto en la sociedad. La dimensión de tipo moral conlleva una imagen del "ser situado en el mundo", pues enfatiza las ideas de respeto y de convivencia pero en una sola dirección: desde el sujeto hacia la sociedad; esto quiere decir que el sujeto que se escolariza –siguiendo el principio de transmisión/adquisición- adquiere un conjunto de saberes teóricos, prácticos y morales que ha de utilizar en su vida adulta, pues tal como nos indica Díaz de Rada a partir de la definición de Hansen, estos conocimientos han sido diseñados para una aplicación diferida de los

saberes en el tiempo y en el espacio” (Díaz de Rada, 2008a:26). Ejemplo de esta visión la encontramos en el siguiente fragmento:

“Mi pelea personal es que soy consciente de que estoy trabajando en un ámbito educativo en el que interesa llenar a los alumnos de un conjunto de contenidos, técnicas, valores, esto y lo otro; y donde también interesa principalmente la futura inserción laboral de los alumnos, donde apliquen esos conocimientos; y todas estas palabras grandes de la educación, que son las que me estimulan a mí, quedan perdidas en ese baño de realismo”. (Héctor. 50-55 años. Docente Universidad Pública)

Ésta bi-dimensionalidad se expresa en términos teórico-ideales. Sin embargo, en la práctica cotidiana de los agentes sociales se presenta como un *continuum*, en el marco del cual se activa una dimensión u otra según sean las situaciones sociales específicas en que se encuentran dichos agentes (Lahire, 2004). A este respecto Hugo nos dice:

“Pensando sobre todo en primaria, mi idea es que hay que crear una base de conocimientos en todas las materias: lengua, matemáticas, ciencias, etc. Una base que se expande luego en la educación secundaria. Mi idea es que en primaria hay que crear esa base, pero no sólo en conocimientos, sino también en valores. Hay que saber dar una base de conocimientos para que tengan esos conocimientos y luego saberles preparar para lo que hay en la vida fuera del colegio; de que hay unas instituciones y una serie de valores (...). Eso es lo que creo que hay que hacer: enseñarles todas las opciones, pero enseñárselas bien, con lo bueno y lo malo, lo bueno y lo malo, lo bueno y lo malo y que

ellos sepan elegir.” (Hugo. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

La dimensión cognitiva se relacionada con la imagen que sostiene que la educación consiste en transmitir un conjunto de conocimientos teórico-prácticos (a modo de herramientas para la incorporación a la sociedad) como, por ejemplo, la competencia lecto-escritora. Por su parte, la dimensión deontológica está afincada en la idea según la cual la educación debe transmitir los valores ‘de la sociedad en que vivimos’ y, por tanto, está vinculada con una ética para la vida, en la que podría inscribirse la promoción de la ciudadanía. El siguiente fragmento ilustra claramente lo expuesto:

“La labor del profesor es educar, una de las más importantes. Esta labor no se limita a enseñar conocimientos en cuanto a las áreas de matemáticas, lengua, sino que también se basa en la educación en valores humanos aplicables en la vida diaria, como pueden ser el saber compartir y tener empatía, pues la labor del profesor es la formación de la persona en todos los aspectos”. (Martina. Estudiante Universidad Privada. Informe de Prácticas, pp.48)

V.3.1 Acerca de los intramuros

Las representaciones que los estudiantes de magisterio poseen con respecto a la educación se sitúan en lo que he denominado intramuros, pues la definen y se relacionan con ella a partir de demarcaciones que les proporciona su proceso de formación universitario en tanto que futuros profesionales de la educación y, por tanto, con ‘un saber experto’. Esta situación que no ha de sorprender ya que precisamente allí, en los espacios que se configuran en la escuela, por tanto,

intramuros, es donde se activa dicho rol, donde se activan estas disposiciones, si se quiere, especializadas.

Tal como le sucedió a Díaz de Rada (2008a) al revisar una entrevista en el marco de su investigación etnográfica sobre los samis de Noruega, y posiblemente a muchos otros investigadores con respecto a otras temáticas, he podido encontrar en las entrevistas a estudiantes de magisterio alusiones a la escuela (contexto del intramuros¹³) en dos sentidos distintos y en tiempos discursivos de gran proximidad. Por un lado, aluden a lo que ellos idealmente harán como futuros maestros en la escuela, y por otro, se refieren críticamente a lo que los maestros hacen actualmente en ella.

En relación a la escuela, los futuros titulados en maestro de educación primaria elaboran un discurso en el que se expresan elementos de la praxis pedagógica en los contextos de aula desde una doble aproximación: 1) la idealizada (lo que ellos como maestros harán en la escuela), 2) la criticada (lo que realizan actualmente, en su opinión, los maestros). A continuación se expone dos fragmentos de entrevistas de un estudiante de magisterio en el que se reconoce la distinción anteriormente expuesta.

“Yo creo que lo primero que uno debe procurar es conocer a los niños. Es obvio que en los primeros cursos no podrás conocerles pero, vamos, que sí debes intentar conocerles, preocuparte por ellos”. (Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Luego, el mismo informante continúa diciendo:

“El profesor se tiene que adaptar a cada generación pues cada generación es distinta. (...) Yo soy LOGSE.

¹³ Recordemos que por intramuros se entiende aquello que tiene su origen en el espacio escolar, o si se prefiere para este caso específico, todo lo que ocurre dentro de las fronteras de la escuela.

Yo creo que ahora no se tiene en cuenta la motivación. También entiendo que no se puede estar motivando todo el tiempo a los niños, pero sí intentar que presten atención, que ellos le vean utilidad, que le vean interés”. (Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Como se puede apreciar, la distinción que el alumno de magisterio establece entre lo que proyecta como futuro profesor y lo que ve en los profesores actualmente en ejercicio da cuenta de un sujeto que va configurando su subjetividad a través de un doble juego de evocación-proyección. La evocación, entendida de forma convencional como el acto de traer algo a la memoria, alude en este caso a los momentos en que, para referirse a la educación, el sujeto echa mano de su repertorio de experiencias vividas en su condición de alumno, lo que –en el verbatim anterior- queda expuesto en el momento en que Adam se reconoce como “*LOGSE*”. Por su parte, la proyección en tanto que futuro profesor se visualiza en el primer fragmento correspondiente a la misma entrevista, a partir de lo que Adam considera como parte de lo que debe hacer un maestro, que se representa aquí en la voluntad por acercarse a los niños y niñas (aunque no se logre -viene a decir-, se debe intentar conocer a los alumnos con que se trabaje).

Otro ejemplo de evocación, aun más claro, es el que presento a continuación, pero no sin antes apuntar que, en este caso, la evocación se utiliza como herramienta argumentativa que refuerza la valoración que se le otorga a la educación actual.

“Yo creo que hoy día mucho del fracaso escolar se debe a que los alumnos se aburren mucho en clase. Cuando hoy hablan de la generación *ni ni*, que yo los veo en mi barrio, que yo soy de Vallecas, es que se ponen realmente a pensar a qué se debe eso, por qué han llegado a eso estos niños. Es que no es sólo de

Madrid, es de todas partes, es de España. Entonces, es que algo se ha hecho mal: serán los contenidos, serán las formas, no lo sé. Pero algo está mal. Yo no sabría decir realmente lo que es, pero los niños se aburren o están desmotivados. Es que no sabría decir lo que realmente es. Vamos, que yo iba al cole a divertirme, ya sea porque dibujaba o porque leía, no importaba. Claro que había materias que me aburrían más que otras, pero que tenía que aprobarlas porque, si no, mi madre me iba a regañar”. (Camila. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Otro ejemplo relativo a esa proyección a la que me he referido más atrás da cuenta de un plano en el que la subjetividad está construyéndose sobre la base del proceso de formación inicial en el que se encuentran los estudiantes de magisterio. En el caso que se presenta en las siguientes líneas, se aprecia una imagen idealizada de la praxis pedagógica que el sujeto proyecta para cuando obtenga las credenciales formativas que le acrediten como poseedor de un saber experto.

“Hay padres que dicen que tú debes educar a sus hijos, y es que nosotros como profesores tenemos que enseñar una teoría, y es que el niño debe venir desde la familia ya con una educación, saber lo que es el respeto. Y yo, claro, lo reforzaré como, por ejemplo: ‘Espérate un poquito que ahora va hablar él y ahora no hablas tú’. Pero, claro, no podemos hacer sólo eso porque, claro, les enseñamos qué es el respeto pero no le ensañamos la teoría. Le podemos dar un poquito pero no tanto”. (Paula. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

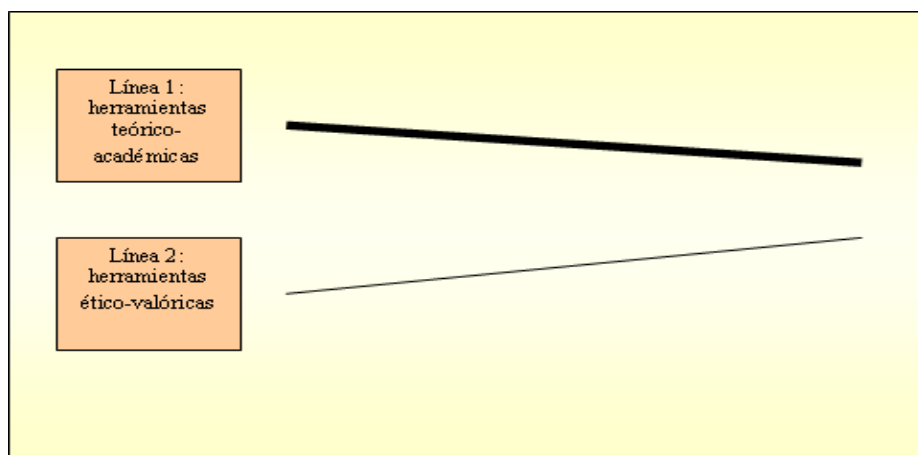
Como se puede apreciar, la imagen que Paula tiene de la educación está compuesta por dos ámbitos a los que debe atender un profesor: por

un lado, el que denominaré teórico-académico y, por otro, el ético-valórico. Esta imagen se podría expresar gráficamente mediante dos líneas, una representando las herramientas teórico-académicas y la otra las herramientas de tipo ético-valórico, que en momentos corren de forma paralela, en otros de manera divergente, pero que, realizando una lectura del conjunto de discursos, parecen converger más frecuentemente. Aunque, claro está, las líneas no siempre poseen el mismo grosor, espesor..., tal como lo expone Paula.

Continuando con esta metáfora geométrica en las que las líneas son proyectadas en un plano, diremos que la línea 1, que representaría lo teórico y la línea 2, que representaría lo valórico, aparecen convergiendo. Si agregamos el grosor de las líneas como otro elemento de lectura gráfica mediante el cual se simboliza la importancia atribuida discursivamente a cada modalidad de herramientas, tendremos que la línea 1 sería mucho más gruesa que la línea 2 (ver figura 4). Por tanto, resulta más importante la transmisión de conocimientos de carácter académico y la generación de competencias vinculada con la lecto-escritura y el aprendizaje de una segunda lengua, que aquellos elementos relacionados con el ámbito ético-valórico.

Esta mayor importancia que los estudiantes de magisterio asignan al ámbito teórico sobre el ámbito valórico en el proceso de enseñanza desarrollado en la escuela tendrá incidencia en la manera en que, como futuros maestros, conciban la formación en ciudadanía, ya que ésta está directamente vinculada con el ámbito ético-valórico; de modo tal que la formación ciudadana en la escuela corre el riesgo de quedar restringida al plano teórico, por ejemplo, mediante la enseñanza de la declaración universal de los derechos humanos.

Figura 4: Énfasis en las herramientas teórico-académicas



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

Ahora bien, situándome en la perspectiva que los estudiantes adoptan con respecto al actuar del profesorado en ejercicio, ha sido posible identificar una serie de valoraciones de la educación primaria. Algunos de los elementos que destacan son los siguientes: “no se transmiten valores como el altruismo y cooperación”, “es una educación aburrida”, “no se motiva a los estudiantes”, “no se aprecia implicación de los maestros en el proceso”, “los profesores fomentan una acción individualista”... Todos los enunciados expuestos corresponden, de acuerdo al planteamiento de Poveda, Jociles y Franzé (2009), a un proceso social que consiste en “externalizar” la responsabilidad de los problemas educativos, pues desplazan el objeto de la representación hacia el exterior, hacia “algo que ocurre allí” y, por tanto, fuera del sujeto, esto es, como algo objetivable; son los otros, profesores en ejercicio, los responsables del estado actual de la educación escolar, adjetivada y valorada de forma negativa por parte de los estudiantes de magisterio de primaria.

“Porque no hay implicación (se refiere a los maestros). No veo que funcione el sistema si no hay implicación, aunque tal vez ya con las prácticas vea cómo es la vida escolar, porque yo ya hace mucho que

no estoy metida en el sistema". (Laura. 20-25 años.
Estudiante Universidad Pública)

De algún modo, estas expresiones (que, como se ha dicho, cabe considerarlas como proceso social de externalización) podrían ser el germen de expresiones mediante las cuales proyecten en positivo su quehacer como futuros profesores con el fin de mejorar la educación escolar. De este modo, al constatarse la falta de implicación por parte de los maestros en ejercicio, se proyecta como solución una estrategia orientada a mejorar el funcionamiento del sistema educativo, ¿cuál sería ésta? La implicación en tanto que futuros profesores.

Lo expuesto permite distinguir elementos discursivos que aluden a dos actores: los alumnos/as y los maestros/as. La referencia a los primeros/as se modela sobre la base de su condición de usuarios del sistema escolar; en cambio, la mención al profesorado se expresa sobre la base de adjetivaciones y valoraciones negativas de su quehacer. Las alusiones a ambos actores probablemente tengan como fuente la experiencia escolar vivida por los entrevistados y su actual proceso de formación inicial docente, de modo que –como se ha dicho– recurren para la elaboración de estos discursos a un juego de evocación-proyección, entendiendo la evocación como el recuerdo de su etapa escolar y la proyección como el futuro ejercicio profesional.

Estos aspectos (evocativos y proyectivos) llevan, a su vez, a distinguir contenidos en torno al *deber ser* y el *deber hacer* del maestro, pues la experiencia vivida en la etapa escolar, así como la experimentada en el proceso de formación inicial docente, contribuyen a modelar la imagen del maestro ideal. Las representaciones que los estudiantes de magisterio construyen acerca del deber ser del maestro contienen seis elementos fundamentales: *ser innovador*, *ser autocrítico*, *estar comprometido con la acción pedagógica*, *ser culto*, *ser pro-activo* y *ser un sujeto integral*. Estos seis elementos siempre los enuncian con relación a su futuro rol como maestros y, por tanto, tal como señala

Wolcott (1993), en función de la relación profesor-alumno que está contenida en ese rol profesional, siempre situado en un espacio escolar y, más concretamente, en el espacio del aula. En la imagen del deber ser del maestro no se menciona nada respecto a la relación con la familias de los niños, a pesar de que en reiteradas ocasiones establezcan la necesidad de relacionarse adecuadamente con ellas con el fin de alcanzar los objetivos trazados, eso sí, también desde el espacio escolar.

Esta imagen del deber ser del maestro es bastante coherente con la supremacía de una idea de educación más centrada en los aspectos instrumentales que en los convencionales¹⁴, puesto que presupone una praxis pedagógica sustentada en los aspectos formales de tipo institucional, por encima de los mundos vividos por los niños en los extramuros, fuera de la escuela.

“El profesor que está realmente comprometido, implicado con la educación, ha de saber que el primer responsable de que sus alumnos no le escuchen es él, o porque no tiene un discurso que envuelva a la clase, porque no despierta el interés por lo que está enseñando... El profesor debe ser el primero en interiorizar, en creerse lo que hace, en creerse. Ésa es la palabra. Uno se tiene que creer y no reducir todo a los contenidos de un temario. Los contenidos de un temario son esenciales pero a partir de ahí vas a crear la parte teórica que va a tocar en su día enseñar. Pero el espíritu te lo tiene que transmitir el profesor, creyéndose lo que él hace (...). Un maestro debe ser humilde en todo momento y tiene que ser una persona que sepa enseñar el conocimiento de una manera práctica, sobre todo de manera práctica”. (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

¹⁴ Al respecto, véase a Díaz de Rada (1996).

Por su parte, el deber hacer representado en los discursos opera sobre la base de aspectos de naturaleza operativa, en tanto que acción que contribuye al buen desempeño profesional. Entre esos aspectos se encuentran los siguientes: *adaptarse, enseñar conocimientos técnico-instrumentales e informar a las familias del desempeño del niño*, situación esta última que pone en evidencia una imagen del rol de las familias como sujetos pasivos dentro del proceso de educación-enseñanza, ya que las familias son receptoras de un informe que se genera en la escuela y que siempre va en relación al estado de avance que presenta el niño o la niña (en proceso de escolarización) con respecto a los "contenidos mínimos obligatorios" que éste/a ha de asimilar. Otro grupo de aspectos está más bien relacionado con la ética y lo valórico; algunos de los cuales son: *transmitir valores, formar personas y formar buenos ciudadanos*.

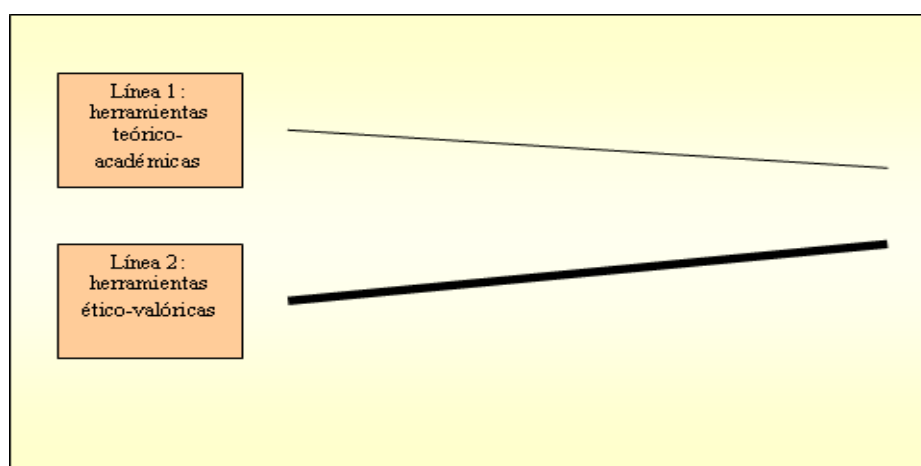
Tal como se aprecia en la siguiente cita textual, se enfatiza la idea de enseñanza por encima de la idea de educación; lo que presupone –al menos inicialmente- una acción guiada desde un emisor (el profesor) hacia un receptor (niño) con el propósito de proporcionarle herramientas teórico-académicas y ético-valóricas.

“Cuando terminemos, tendremos nosotros mismos que seguir con nuestra autoformación (...), porque el maestro más que contenidos, debe centrarse en los valores y en entregar herramientas para que ese niño sepa que tiene potencial, que puede salir adelante con lo poco que tiene. Pero tenemos que enseñarle a utilizarlo bien, enseñar a que sepan utilizar lo poco que tiene. Es difícil, pues es más fácil enseñar contenidos”. (Camila. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Utilizando nuevamente la idea de las líneas (línea 1: herramientas teórico-académicas y línea 2: herramientas ético-valóricas), se puede

decir que los tipos de enseñanzas proporcionadas por el profesor, aun siendo convergentes, presentan distinto grosor (ver figura 5). En esta oportunidad, Camila pone de relieve la importancia que para ella tiene la formación en valores; por tanto, el mayor grosor está en la línea correspondiente a las herramientas ético-valóricas, pues adquieren un sentido distinto al de meros saberes de tipo acumulativo, pues son consideradas más bien como instrumentos fundamentales o como enseñanzas para la vida real, es decir, extramuros; a diferencia de las herramientas representadas por la línea 1, que adquieren sentido, por el contrario, dentro del sistema escolar, es decir, intramuros, en tanto que conocimientos abstractos y universales. De este modo, la ciudadanización llevada a cabo en la escuela es asumida como proceso mediante el cual el alumno adquiere un conjunto de herramientas para la vida, persistiendo la idea de que el aprendizaje opera como proceso cognitivo de asimilación, por tanto, como consecuencia de una práctica de enseñanza intencionada¹⁵.

Figura 5: Énfasis en las herramientas ético-valóricas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

¹⁵ A diferencia de lo planteado por Lave y Wenger (1991), quienes sostienen que el aprendizaje puede darse sin necesidad de mediar una enseñanza intencionada, y con frecuencia, en la formación para la ciudadanía, como dice Rada (2008b), es éste el aprendizaje principal y no el que se da en asignaturas que lo intentan desarrollar.

Una mirada integrada a los componentes del *deber ser* y el *deber hacer* permite apreciar, al menos, dos cosas. La primera es que la imagen del *deber hacer* es de tipo estrictamente instrumental, dado que toda actividad del profesor -según los estudiantes de magisterio de primaria- ha de estar enmarcada curricularmente en virtud de lo establecido por ley; de este modo, la atención está puesta en cómo enseñar y no en qué o por qué enseñar tal o cual contenido en un tramo determinado de edad. Esto no se cuestiona pues está dado por ley. Esta situación podría impulsar a los futuros titulados en maestro de educación primaria a abordar la educación a partir de los requerimientos exclusivos de la escuela, tendiéndose a obviar los demás mundos vividos por los niños, lo que a la postre fraguará, en el quehacer de estos futuros profesores, una visión fragmentada del quehacer educativo con implicaciones en la praxis pedagógica. Un ejemplo de ello se puede ver en el diseño de estrategias mediante las cuales los contenidos de las asignaturas son abordados de forma abstracta y universal, con ejemplificaciones que no necesariamente coinciden con las experiencias de los niños y niñas. Para el caso concreto de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, el riesgo potencial se aprecia en dos sentidos: primero, en que se restrinja el contenido exclusivamente a lo que esté plasmado en el libro de texto que el colegio escoja, y en segundo lugar, en que las formas de hacerlo estén condicionadas por el conjunto de actividades prescritas en el mismo; dicho de otro modo, ambos sentidos implican sujeción a una línea editorial acorde con el ideario educativo institucional.

Una segunda cosa es que ambas dimensiones (ser y hacer) tienden a encapsularse en el espacio escolar formal, dejando de lado otros espacios y experiencias; lo que lleva a pensar que la imagen que prevalece en cuanto al *deber del profesorado* está enraizada en el modelo tradicional de socialización, mediante el cual se reconoce a las niños como seres incompletos que requieren de una formación (necesidad de *completud*) para integrarse de manera adecuada en la sociedad. Dicha integración sería posible gracias al paso exitoso por el

sistema escolar formal, durante el cual adquirirían una serie de herramientas para la vida. Por tanto, se insiste en la idea de una ‘persona educada’ que se constituye como tal mediante la incorporación de contenidos de diversa índole y, por tanto, con tendencia a reproducir los modelos vigentes de ‘persona’ y ‘sociedad’.

V.3.2 Acerca de lo político-programático

En el nivel político-programático, se identifican ideas fuertemente relacionadas con la historia reciente de la democracia española, caracterizada por un modelo bipartidista de alternancia en el poder; algunos ejemplos de estas ideas son los que se exponen a continuación: que los cambios reiterados de la Ley de Educación obedece a la alternancia en el poder entre *socialistas* y *populares*, que las leyes de educación *de izquierdas* no son compatibles con las *de derechas* y viceversa, que no existe voluntad política para lograr un pacto de Estado en materia educativa y que la educación en España está politizada. Esta representación se visualiza no sólo entre los estudiantes de magisterio de primaria, sino también entre sus docentes. Muestra evidente de ello es lo que se aprecia en la siguiente cita:

“Creo que ahora mismo la educación es una moneda de cambio político en España. Cada vez que hay un cambio político se cambia el sistema. La ley Moya les digo a los chicos no. Esa ley duró prácticamente 80 años, y fíjate en España todos los cambios que hubo y, sin embargo, la ley se mantuvo. ¿Por qué? Porque era un sistema educativo moderado, apolítico (...). La ley del 70 también duró 21 años. Era la España de Franco, también hubo cambios (...). Ahora, del 91 a la fecha ha habido cuatro leyes de educación. Cada vez que cambiaba el gobierno de izquierda a derecha y de derecha a izquierda, la pataleta era cambio de la ley.

(...). El sistema cambia no en cosas radicales, como los años de la educación obligatoria, de cuándo acaba y cuándo empieza, eso no, pero ahora se pone una prueba diagnóstica en 2º, luego otra ley la pone en 4º, ahora se hace no sé qué en 1º. Ahora se ha puesto una asignatura nueva de Educación para la Ciudadanía, la que ha generado una controversia”. (Antonia. 45-50 años. Docente Universidad Privada)

Como se ha señalado, la imagen de la educación que predomina entre los estudiantes de magisterio y sus docentes se sostiene en tres ideas interrelacionadas entre sí: *la educación está politizada en extremo, la educación se utiliza como moneda de cambio político, y los cambios en las Leyes de Educación responden más a un sello que desea imprimir el partido gobernante de turno que a necesidades reales del sistema escolar*. Esto lleva a pensar que para los partidos políticos que tienen acceso al Gobierno, los cambios en materia educativa representan una oportunidad de difundir entre la población aquellos contenidos ideológicos que les representan; por ejemplo, el modelo de gestión de los centros educativos, la posibilidad de elección de los centros por parte de los padres y el modelo de financiación de los mismos (Marchesi, 2000; Marchesi y Martín, 1998; Tiana, 2009). Las diferencias en éstos y muchos otros aspectos permiten comprender, entonces, por qué han fracasado los intentos de lograr un Pacto de Estado por la Educación.

Asumiendo que la escuela en tanto que institución educativa funciona sobre la base de una lógica burocrática planificada (Díaz de Rada, 2008a), puede señalarse que estará sujeta a los intereses particulares del partido gobernante, ya que -tal como se expone en el párrafo precedente- tanto desde la visión de los docentes como de los estudiantes de magisterio, cada partido procura hacer un uso instrumental de la educación. Esta instrumentalización de la educación se da desde el momento en que se reconoce el potencial que posee como institución modeladora de sujetos. Un ejemplo de ello es la contribución

que el proceso de escolarización realiza en la configuración de un sujeto individualista mediante los siguientes elementos: la visión hegemónica que existe con respecto al aprendizaje como proceso cognitivo de carácter individual, las estrategias de enseñanza orientadas a la generación de competencias individuales, y el sistema de promoción a cursos superiores, entre muchos otros.

“Los niños van a salir unos batiburrillos de niños. ¿No puede ser que cuando haya un cambio de partido político continúe con la misma ley y le agregue ciertas cosas de concreción, incorporar matices? Pero no, se cambia todo radicalmente. (...) Ahora todo lo tenemos que hacer en competencias. Antes era en no se qué y ahora es competencias. Perdón, ¿estamos tontos? (...). Es que todo es política. Todo se ve como una herramienta para poder discutir entre partidos políticos. Lo utilizan como un método para discutir, pero siempre ha pasado. Ahora es la Educación para la Ciudadanía, pero si cambiamos de partido político en las próximas elecciones, en vez de LOE como ley de educación, tendremos MARTA. Es una moneda de cambio que utilizan de ida y venida, ida y venida. Que los únicos que están resultando perjudicados son las generaciones que están saliendo. A la vista está el fracaso escolar”. (Concepción. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

De lo expuesto por Concepción, se reconoce la vinculación directa que establece entre los aspectos que hemos denominado político-programáticos y aquellos otros propios de la concreción curricular a nivel del aula: “todo lo tenemos que hacer por competencias”. Llama la atención que la representación que se maneja acerca del funcionamiento de la educación no incorpore al profesorado como un agente que tenga peso en los cambios estructurales de la misma, pues sólo se alude a “los

políticos” como quienes condicionan el sistema educativo de acuerdo a sus intereses y a los estudiantes como “perjudicados” por todo ello. Por otra parte, se infiere que la lectura que los estudiantes de magisterio realizan de las decisiones políticas que afectan a la escuela contiene la idea de que “los políticos” reconocen el potencial reproductor de ésta, dado que diseñan y procuran aplicar lineamientos acordes con su propia imagen de sociedad, tal como se aprecia asimismo en lo planteado por Concepción. En tal sentido, el potencial de resistencia, la producción de nuevos caminos, la capacidad de agencia de los estudiantes y sus familias... tienden a quedar invisibilizados, a pesar de que autores como Levinson y Holland (1996) y Willis (1993, 1988, 1986) consideren que la escuela es un espacio privilegiado de producción cultural. Estas representaciones, como se verá, tienen presencia en las ideas de ciudadanía que poseen los estudiantes de magisterio y en las estrategias que consideran apropiadas para llevar a cabo lo que hemos denominado proceso de ciudadanización.

Estos contenidos de la representación que docentes y estudiantes de magisterio de primaria manejan con respecto a la educación, tienen como una de sus fuentes el discurso público –plasmado en los medios de comunicación- a propósito de la promulgación de la LOE 2006 y, más puntualmente, de la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. El discurso público que se reconoce en el escenario español producto de la implementación y puesta en marcha de la asignatura de Educación para la Ciudadanía proporciona luces acerca del modo en que se configura el discurso más amplio cuando se enfrentan dos de los principales sectores políticos de la contingencia española: el Partido Popular (PP) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En tal sentido, cabe inferir que la discusión a consecuencia de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006 es un pretexto más para la generación de una fuerte disputa de tipo ideológico-político cuya principal característica es la utilización de recursos metafóricos de carácter bélico, tales como: lados de la trinchera, lucha, batalla, etc.; develándose la escasa disposición para lograr acuerdos en materias tan

sensibles para la sociedad como lo es la educativa. El siguiente es un ejemplo de lo enunciado en las líneas precedentes:

“El secretario general del Partido Socialista de Madrid, Tomás Gómez, ha desaprobado que el Gobierno regional haya decidido no impartir en este curso la asignatura pues, a su juicio, esta materia debe ser enseñada en las aulas de la región no sólo ‘en cumplimiento de la propia ley’ sino porque también es ‘algo positivo y favorable para el conjunto de la comunidad educativa’. Gómez ha asegurado estar ‘preocupado’ por la posición que la presidenta defiende en este tema y por la ‘confrontación permanente’ que mantiene, en general, con el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero”. (EL PAÍS- Madrid - 03/09/2007)

Y éste es otro ejemplo:

“Según Aguirre, muchos manuales de Educación para la Ciudadanía son ‘manipuladores’ porque intentan ‘imponer unos valores morales que no tienen por qué ser compartidos por todos’. Ha dicho que los madrileños ‘pueden estar tranquilos’ ya que en el plan de estudios de Educación para la Ciudadanía elaborado por la Comunidad de Madrid ‘hemos quitado todas las valoraciones morales que entendemos que no forman parte de la asignatura’”. (EL PAÍS - Madrid - 31/10/2008)

La institucionalidad educativa se ha caracterizado por su interés en formar sujetos, tanto en el plano cognitivo como actitudinal, lo cual supone ineluctablemente una formación moral. En el contexto español, durante los últimos años la formación moral es precisamente la que se

ha constituido en el elemento de arranque de la discusión y la controversia en el ámbito de la educación, quizá a modo de justificación para una lucha de carácter político sustentada en discursos atrincherados acerca del deber ser en un contexto democrático. A este respecto, es relevante asumir que las metáforas contribuyen a la formación de representaciones sociales que intervienen en nuestra acción (Lakoff y Jonhson, 1980), en este caso en particular, de las representaciones que los estudiantes de magisterio se van configurando.

El discurso público (plasmado, por ejemplo en la prensa escrita) se nutre de los argumentos que tanto defensores como detractores desarrollan en torno a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, la cual se dicta en 5º o 6º de Primaria según sea la elección de cada comunidad autónoma, y en Secundaria se contempla para 2º y 4º de la ESO, de modo que la promoción y desarrollo de la competencia social y ciudadana queda especificada a través de la implementación de esta asignatura en momentos concretos de las referidas etapas de la educación obligatoria.

En el discurso público se plantea que la formación moral genera una conciencia que modela las valoraciones morales que los sujetos otorgan a las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Precisamente de ahí surge la controversia que convierte la asignatura de Educación para la Ciudadanía en blanco de la misma. El control de las conciencias implica, desde la visión de los detractores, un adoctrinamiento de tipo ideológico, al que denominan "religión laica" así como también "ateísmo doctrinario", que violenta la libertad de los sujetos, en este caso, de los padres para educar libremente a sus hijos en concordancia con los valores que consideren apropiados. Según sectores conservadores de la Iglesia Católica y la derecha política española, algunos de los manuales elaborados para impartir la asignatura de Educación para la Ciudadanía poseen diversos ejemplos que contribuirían a la manipulación y, en consecuencia, al adoctrinamiento de los estudiantes, más aun cuando éstos se encuentran en los primeros años de la enseñanza escolar (El

País, 31 de octubre de 2008), es decir, cuando son relativamente jóvenes, por lo que –según se piensa- son más fácilmente moldeables, más vulnerables (Szulc, 2011: 95-97).

En el lado opuesto, desde el PSOE se sostiene que la jerarquía eclesiástica conservadora se siente violentada y vulnerada por considerar que está perdiendo el “monopolio de la formación moral de los sujetos” (El País, 09 de octubre de 2007), y se afirma que, en un contexto democrático, han de promoverse un conjunto de valores dentro de los cuales el respeto a la diversidad es fundamental. De este modo, es posible evidenciar que la formación moral, propia del contexto institucional de la educación, supone un espacio ético que deriva en una confrontación ideológica expresada a través de dos frentes políticos; por un lado el representado principalmente por el PP y, de otro, el representado principalmente por el PSOE.

Para comprender esta distinción, es necesario exponer en primer lugar lo que se entiende por moral. Por moral se puede entender aquello que trasciende el ámbito de los sentidos y se sitúa en el plano de la conciencia, que otorga –en distintas situaciones- un abanico de posibilidades de acción que se organizan y clasifican en función de la escala de prioridades que el agente posee de acuerdo a las valoraciones que dan sentido a su devenir social. En esta tesis doctoral se asume que la moral posee un importante papel en el modelado cognitivo-práctico de las personas, y que constituye un sistema en el que cognición y praxis se relacionan a través de las dimensiones axiológica, deontológica y gnoseológica, que se encuentran integradas en ella. De esta forma, la conformación de este sistema contribuye a la incorporación de múltiples esquemas de acción por parte del actor (Lahire, 2004).

Dicho esto, una posición y otra se ven reflejadas en el discurso público plasmado, por ejemplo, en la prensa escrita y las leyes educativas. La postura defendida por el PP es más próxima a la jerarquía eclesiástica española y representantes de la derecha política. Es una

posición que, en España al menos, ha tenido el control del proceso educativo durante mucho tiempo (sobre todo durante el periodo del gobierno de Franco, si nos referimos a la historia más cercana), particularmente en lo relativo a la formación moral de los sujetos a través de la enseñanza de la doctrina del Vaticano. Hoy en día esta postura se encuentra mucho más próxima a las políticas neoliberales de la enseñanza, otorgando importancia a las capacidades individuales (a los “talentos innatos”) independientemente de los contextos económicos, sociales, culturales... en que vivan los estudiantes. Por su parte, la posición defendida desde el PSOE, cuyos representantes se adscriben a ideales progresistas, ponen el acento en que el Estado debe resguardar la enseñanza de la ética pública, entendida como todo aquello que contribuye al bien colectivo. Podría decirse que esta postura incorpora elementos de las políticas neoliberales pero enfatizando la necesidad de mantener un sistema de educación público equitativo y de calidad, que atienda a las necesidades socioculturales del entorno de los niños y niñas en edad escolar.

De acuerdo a lo expuesto, la formación ciudadana en la escuela está mediada por los intereses de quienes detentan el poder político. Así, puede sostenerse que la defensa de la ciudadanización desde la enseñanza escolar por parte de los representantes del PSOE se sustenta en la idea de una enseñanza basada en el bien común y la secularización de la vida política, de lo que se desprende que la ciudadanización de las nuevas generaciones se considere responsabilidad del Estado puesto que éste es el garante del bien común. En cambio, desde quienes respaldan la postura del PP, se defiende la idea de que la formación en valores y la formación ciudadana de los niños es un derecho irrenunciable de las familias, de modo que son los padres los responsables de proporcionar esta educación a sus hijos/as de acuerdo a sus propios marcos de creencias. Este posicionamiento es partidario de una oferta educativa variada, y en él la privatización de la enseñanza juega un papel importante.

De esta confrontación político-ideológica son conscientes tanto los docentes como los estudiantes de magisterio de primaria y adoptan una posición bastante homogénea al respecto pues, para unos y otros, detrás de esa confrontación no existe, por parte de los políticos, una preocupación real por la calidad de la educación que se imparte en España. Ello se puede ver en las siguientes palabras de Adriana, una estudiante:

“La educación es pura política. Uno es el que ha hecho la ley y la defiende y el otro es el que está en contra y no quiere que se realice”. (Adriana. 30-35 años. Estudiante Universidad Pública)

Y en las de Óscar, un docente:

“Lo que pasa es que España es un país muy ideologizado. Lo que yo veo aquí es que los políticos son incapaces de dejar a un lado las ideologías para preocuparse por la educación. Entonces, en la educación prima lo ideológico, por lo que es muy difícil llegar a un acuerdo”. (Óscar. 40-45 años. Docente Universidad Privada)

En síntesis, el nivel político-programático es conocido por los estudiantes de magisterio sobre todo a través de dos fuentes que podrían denominarse extra-universitarias, una de ellas corresponde a la promulgación de las leyes relativas al ámbito educativo, para este caso concreto la LOE, y la segunda se sitúa en el discurso público plasmado, entre otros medios, en la prensa escrita. La visión que se forjan estos estudiantes acerca de quienes toman decisiones políticas en materia de educación bebe de este discurso público, en el que la educación se constituye en una de las tantas aristas de una pugna político-ideológica que no cesa. No obstante, los docentes que participan en el proceso de formación inicial del profesorado tienen también una repercusión

importante en dicha visión, pues son agentes que, estando en posesión de saberes expertos, transmiten a los futuros titulados en maestro de educación primaria sus propias visiones al respecto.

La influencia que los profesores ejercen probablemente en las representaciones de los estudiantes de magisterio se aprecia cuando se presta atención a cómo estos últimos enfocan la formación en ciudadanía dentro de la escuela, pues el discurso generado por los profesores que intervienen en su formación inicial docente hace hincapié en que, en el marco de la LOE, la formación en ciudadanía, concretada en la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, no hace más que responder a una discusión de carácter político-ideológico y no a cuestiones que permitieran el desarrollo y la mejora de la educación en España. A fines ilustrativos, se expone a continuación un extracto del discurso de un docente¹⁶.

“Es que evidentemente hay que formar a la persona propiamente tal como ciudadano, es que no basta con que conozcan la raíz cuadrada de algún número si también tienen que aprender a ser personas, es decir, ser ciudadanos, convivir con otros. Pero deberíamos tener las mismas herramientas porque todos somos personas con culturas diferentes. Eso sí, creo que deberíamos hacer hincapié en el respeto como valor, eso sí que me parece importante. Pero a mí me queda la sensación de que: ‘¿Lo pusieron éstos?, pues, lo quito. Ahora vengo yo y coloco otra cosa’”.
(Esperanza. 50-55 años. Docente Universidad Privada)

¹⁶ Esta temática es bordada en el capítulo dedicado a la noción de ciudadanía y el proceso de ciudadanización en el contexto escolar; por ello aquí no se va a profundizar en ella.

Y este otro:

“A mí me resulta difícil de entender que medio país esté escandalizado porque se pretenda enseñar a los chicos y chicas educación para la ciudadanía en los centros escolares. Los discursos atrincherados dan cuenta de cómo en España se utiliza como elemento de presión política. Ningún político está dispuesto a trabajar por encima de los intereses de su partido, sólo utilizan la educación para generar desgaste político, enredando a la gente con cuestiones meramente ideológicas, yo creo que muy manipuladas e ideológicas. ¡Cómo alguien puede decir que la escuela puede educar a una persona sin discusión, sin cosas ideológicas, sólo con cosas neutras, sin aspectos que puedan ser frente de debate! Muchas de los contenidos que se trabajan en la escuela tienen que ver con visiones del mundo, formas de ser del ser humano, temas que están cargados de ideología, temas morales. No se puede quitar eso de la educación. Por lo tanto, criticar la educación para la ciudadanía porque se mete en el terreno de la moral privada, si es que existe, me parece que es una visión simple”.
(Héctor. 50-55 años. Docente Universidad Pública)

En los extractos de entrevistas expuestos se reconocen dos cuestiones de importancia, que permiten conocer algunos elementos que conforman las representaciones sobre la formación ciudadana que son manejadas por profesores y estudiantes de magisterio de primaria y que, a su vez, proporcionan ciertas luces con respecto a las vías de circulación de los discursos sobre esta temática. Un primer elemento se refiere a una visión de la educación bipartita en el sentido de que, como se comentó más atrás, se piensa que los maestros en la escuela han de preocuparse de proporcionar herramientas teórico-académicas así como

también ético-valóricas. El segundo elemento alude a una visión de la educación escolar sujeta a discusiones político-ideológicas más que a decisiones de carácter pedagógico, que apuntarían a conocimientos integrados en el corpus de las denominadas ciencias de la educación. En este sentido, parece configurarse un discurso pedagógico en torno a la necesidad de superar la ideologización político-partidista que salpica la educación formal centrándose en estos dos tipos de herramientas a las que hemos venido haciendo mención. Sin embargo, debe decirse que esta preocupación por las herramientas (teórico-académicas y ético-valóricas) no aborda el qué se enseña y por qué se enseña determinado cuerpo de contenidos, sino que queda –como discurso institucionalizado¹⁷– restringido al cómo se enseñan diversos tipos de saberes.

Este discurso pedagógico prevalece en el contexto de la formación universitaria del profesorado, diseminándose hasta incorporarse a la narrativa de los estudiantes de magisterio como si de un proceso de translocación cromosómica se tratase.

“Para mí, educación es transmitir a los niños ciertos conocimientos, valores, etc., etc., etc. Claro, pero nosotros, creo que también nosotros, los profesores, siempre tenemos que estar dispuestos a aprender”.
(Estrella. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

V.3.3 Acerca de la educación como un todo fragmentado

A lo largo de este capítulo se ha podido evidenciar que la noción de educación que circula con cierta regularidad en el proceso de formación inicial del profesorado –y que interviene en las

¹⁷ Con relación a este tema en particular, se desarrolla un capítulo (el VI) en el que se revisa la configuración de un discurso educativo de tipo institucional que permea tanto el proceso de formación inicial del profesorado como la misma escuela

representaciones que los estudiantes de magisterio tienen de la misma: da cuenta de una fragmentación a nivel de contenidos y responde a un discurso pedagógico institucionalizado de tipo tecnológico, a partir del cual cobra sentido el uso del concepto de *herramientas* para referirnos a los saberes que se construyen en el contexto escolar, huelga decir, siempre en interacción con los diversos mundos vividos por los agentes.

Como se ha dicho, se da una visión de educación como algo fragmentado, lo que abre espacio, en congruencia con ella, a dos cuerpos de herramientas: las teórico-académicas y las ético-valóricas. En esta visión se distinguen, desde un punto de vista funcional, una serie de elementos orientados, por una parte, a aprobar, es decir, a conseguir culminar de manera exitosa cada uno de los peldaños que conforman el proceso de escolarización, a lograr lo que se denomina conocimiento y, por otra parte, a adquirir una serie de valores que se consideran apropiados y necesarios para la vida. Claro está que, como se verá después, existen coincidencias entre estos dos planos en el proceso educativo; sin embargo, también se evidencia que cada actor social le asigna a uno y otro conjunto de herramientas unos matices diferentes y, por lo común, también una importancia distinta.

“Hay una educación que no tendríamos por qué darla nosotros, por ejemplo, el dar las gracias, el por favor. Creo que eso es más de la familia. Claro, uno puede decírselo, pero si el niño es una bestia salvaje, va a seguir siéndolo. Por ejemplo, a la hora de comer, yo no tengo por qué enseñársela, pues, eso debe enseñársela su madre o su padre o quien esté al cuidado de él. Pero no sé, es que son niños también, pero que tienen que aprender ciertos valores, como el compartir, que sí que se lo enseña el maestro también, y luego ya, en cuanto a conocimientos, que sea una persona que vaya aprendiendo cosas” (Estrella. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

En consideración a lo dicho por Estrella (y más atrás, en el mismo sentido, también por Paula), se puede señalar que están quienes consideran que la tarea fundamental del maestro consiste en la transmisión de conocimientos teórico-académicos, por ejemplo, para la promoción de competencias vinculadas con asignaturas como lengua, matemáticas, comprensión del medio e idioma extranjero. Éstos son los estudiantes de magisterio que se representan su labor a partir del prisma que les proporciona la credencial educativa, es decir, en tanto que futuros profesionales de la educación. No obstante, debido a que piensan, en la realidad extramuros, fuera de las aulas, las familias no cumplen del todo su rol parental de formación en valores, asumen a regañadientes el desafío de ampliar su campo –imaginado y proyectado– de acción profesional.

Existe otra perspectiva, para la que es tarea fundamental del quehacer educativo en la escuela la transmisión y desarrollo de competencias ético-valóricas. Desde aquí se elabora una imagen de la labor del profesorado orientada a formar una persona integral. Ello se reconoce en un fragmento del discurso de Jesús:

“No tiene que ser educación entendida como números, como letra, como historia.. o sea, que es muy importante, sí, pero la educación es mucho más. Son valores, es de dónde vienes y para dónde vas, qué haces..., es cómo ordenar tu cabeza”. (Jesús. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Y de Adriana:

“Es que para mí la educación no sólo es conocimientos conceptuales, teóricos. Es un todo. La personalidad está formada por diferentes ámbitos; y la instrucción es sólo una parte. Pues, claro, tienes que aprender cosas, pero es sólo una parte. Pero la

educación es más cosas, por ejemplo, aprender a relacionarte con los demás; en lo que entran en juego muchos otros ámbitos y no sólo el educativo. No es sólo almacenar datos”. (Adriana. 30-35 años. Estudiante Universidad Pública)

A partir de estos fragmentos puede afirmarse que, en efecto, hay quienes otorgan mayor relevancia a los aspectos que configuran una ‘ética para la vida’, por tanto, vinculada con la dimensión valórica en la que se inscribe la formación para la ciudadanía que se desarrolla (o se propone que se desarrolle) en el espacio escolar. Enfatizan la idea de que la educación debe trascender lo meramente instruccional, situándose en ‘lo espiritual’ o, si se prefiere, en aquello que se sitúa en la arena de los valores pero que opera a nivel de ‘lo real’, dado que su campo de acción se sitúa en las relaciones sociales que entran en juego fuera de la escuela.

Esta representación dicotómica de la educación no sólo se encuentra en los discursos derivados de la situación de entrevista, sino que también es posible hallarla en los informes de prácticas que los estudiantes de magisterio elaboran como requisito necesario para la obtención del título que les acredita como profesionales de la educación. Un ejemplo de ello es el siguiente:

“No obstante, el elevado número de variables que intervienen en el proceso de comunicación intelectual y espiritual entre docente y alumno hace que ciertas deficiencias puedan ser compensadas sobradamente con recursos de otra naturaleza, que la voluntad firme y el amor por el trabajo bien realizado pueden potenciar”. (Josefina. Estudiante Universidad Privada. Informe de Prácticas, pp.42)

Recapitulando, podríamos decir que estamos en presencia de dos tipos de discursos:

- a) El que considera la formación en valores como propia del deber hacer del maestro.
- b) El que considera que el hecho de que esta formación se lleve (o se tenga que llevar) a cabo en la escuela responde a la incompetencia que las familias muestran en el desempeño de esta labor, pues es pensada como algo que debería tener lugar fuera del recinto escolar, es decir, extramuros.

En uno u otro caso, lo que queda claro es que esta visión escindida de la educación es trascendida por la necesidad, sentida por algunos de los docentes de magisterio entrevistados, de no restringir la acción del profesorado al mero formalismo didáctico propio del discurso tecnológico dominante en el ámbito pedagógico. Desde su punto de vista, el quehacer del profesorado debe ir más allá de la sola instrucción, pues ésta tiene que ser complementada con lo educativo (entendido, en este caso, como formación cívica y en valores).

“Primero no veamos la instrucción como negativa. Yo les digo que hay cosas en la vida que se deben instruir, organizarles los conocimientos, darles organizados esos conocimientos. Ahora, si esa instrucción deja de lado los elementos de la educación, la parte educativa, de la formación como personas, pasa a ser lo que llamamos formalismo didáctico. Es decir, esto es un puro formalismo, un puro protocolo. Ahí ya estamos en instrucción negativa. Pero cuando tú le das a la instrucción un valor educativo, que esa instrucción te forme como persona, eso es muy positivo. Que en educación les digo que hay que instruirse, capacitarse, formarse,

hay que hacer muchas cosas”. (Antonia. 45-50 años
Docente Universidad Privada)

Aunque se aprecia la intención –como, por ejemplo, en la cita anterior- de asumir el desafío de integrar los dos tipos de herramientas de las que se está hablando, se puede decir que, en el discurso de los estudiantes y los docentes de magisterio, persiste la tendencia a referirse a la educación de forma dicotómica y entendiendo el aprendizaje desde la perspectiva asimilacionista (“hay que instruirse, capacitarse, formarse”). En esta línea discursiva, ‘lo instruccional’ se vincula con las herramientas teórico-académicas, y ‘lo educativo’ como se ha dicho, se relaciona con las herramientas ético-valóricas.

La configuración de estos discursos-tipo, existentes entre los estudiantes de magisterio de primaria así como entre algunos de sus profesores, podría encontrar una justificación en el planteamiento hipotético de Luisa (docente de Universidad Pública) expuesto más atrás, según el cual los maestros prefieren un “currículum cerrado”, pues la preferencia por una labor orientada a la transmisión de conocimientos de tipo teórico-académico resulta más fácil dado que esos conocimientos están fijados y pre-trabajados en los planes de estudios y en los respectivos libros de texto, a diferencia de lo que supondría hacer propia la labor de formación en valores o, más concretamente, la formación en ciudadanía. Ello es así debido a que la intangibilidad de la que están dotados los valores los hace difícilmente evaluables, y si hay algo que un maestro ha de hacer es evaluar, calificar, dado que de eso depende la promoción o no de los sujetos al siguiente curso o ciclo.

La formación en valores y la formación en ciudadanía conllevan gran dificultad dada la mayor posibilidad de controversias que comportan (muestra evidente de ello es la discusión relativa a la EpC, ya mencionada más atrás). Los valores, sin lugar a dudas, son difícilmente objetivables, por tanto, no medibles. Un ejemplo de lo expuesto es el

siguiente, en el que, con el fin de aquietar las aguas, la Presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, señala que:

“Muchos manuales de Educación para la Ciudadanía son manipuladores porque intentan imponer unos valores morales que no tienen por qué ser compartidos por todos. Los madrileños pueden estar tranquilos ya que en el plan de estudios de Educación para la Ciudadanía elaborado por la Comunidad de Madrid hemos quitado todas las valoraciones morales que entendemos que no forman parte de la asignatura y se han sustituido por los valores constitucionales. Cuando se produzca una sentencia del Supremo unificando la doctrina sobre este asunto, nosotros haremos lo que siempre: acatar las leyes y las sentencias de los Tribunales”. (El País -Madrid- 31/10/2008)

Se puede extraer que una estrategia como la planteada por la Presidenta de la Comunidad de Madrid busca objetivar el curriculum de la asignatura mediante la enseñanza de contenidos neutros –aunque sólo lo sean aparentemente- y que, al estar expuestos en un documento formal (como la Constitución Española), reducen de forma significativa las controversias. Con el fin de ilustrar este planteamiento, se expone a continuación un fragmento del discurso elaborado por Rodrigo (estudiante de Universidad Pública) en el que alude a las dificultades que supone la puesta en marcha de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en tanto que asignatura que contribuye al desarrollo de lo que hemos venido denominando herramientas ético-valóricas:

“El problema que se presenta es el desarrollo de la asignatura: cómo se enseña, qué se considera ciudadanía, qué hay que explicar. Mucha gente dice que, claro, lo obvio, lo que dice la Constitución (...).

Bueno, yo no sé. Creo que puede ser una buena asignatura, pero que depende de cómo se oriente cada uno pero, vamos, que puede tomar una orientación política porque cada gobierno, vamos, es como una lata de sardinas: unos dirán que es más bueno enseñar esto y otro dirán que esto otro. Por ejemplo, el tema del matrimonio entre homosexuales, muchos padres dicen que eso no se puede decir porque (en la asignatura) lo plantean como algo adecuado, algo que puede ser. A mí en la práctica me salió este problema y lo solucioné diciendo que era legal, ¡y ya está! Bueno, la Constitución Española lo acepta, ¡y ya está!, ¡porque te puedes meter en unos charcos! Es un tema importante y que se ha discutido mucho. Si lo tomas bien, lo más objetivamente, aplicado a las normas de convivencia, la ley y la Constitución... Pero, bueno, que se puede politizar con las matemáticas, con el fútbol, con lo que quieras. Ése es el problema que se tiene”. (Rodrigo. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

A partir de lo expuesto hasta el momento se puede plantear que:

1. La dimensión ético-valórica implica inevitablemente lidiar con aspectos de las dos posturas políticas vistas en las páginas precedentes: por un lado, la que defiende que el Estado tiene un papel protagónico para delinear lo que se debe entender por bien común, y aquella otra desde la cual se postula preservar los derechos de cada familia para educar a sus integrantes según los valores que estime pertinentes. Muestra de ello es el discurso público -al que se ha hecho referencia más atrás- plasmado en la prensa escrita en el período comprendido entre el año 2006 y el 2010 a propósito de la incorporación de la asignatura de Educación para la

Ciudadanía en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006.

2. Como modo de superar las dificultades que conlleva trabajar en la escuela los valores y/o la ciudadanía y evitar los riesgos que ese trabajo implica para la relación del profesorado con las familias, se ha buscado objetivar la transmisión-enseñanza de las herramientas ético-valóricas mediante la formalización curricular de contenidos referidos a valores que se pretenden dotados de mayor neutralidad. Un ejemplo de ello es que, en la Comunidad de Madrid –como se ha visto-, se optó por desarrollar la asignatura de Educación para la Ciudadanía enfatizando aquellos valores explicitados en la Constitución Española.

Cuando se habla de la otra línea, es decir de aquella vinculada a la transmisión-adquisición de herramientas teórico-académicas, no se aprecian grandes problemas o profundas controversias. Al contrario, en el discurso de los estudiantes de magisterio de primaria, no se hace referencia al tipo de saberes que se trabajan en la escuela. Tanto es así que los contenidos curriculares aparecen como naturalizados, esto es, como si los conocimientos que se imparten en cada momento de la vida escolar de un niño/a fuesen los que deben ser, objetiva e incuestionablemente. No se piensa en (y, por tanto, no se problematizan) los contenidos a impartir, no existe un cuestionamiento acerca de por qué se establecen determinados conocimientos como los que tienen que adquirir los alumnos a determinadas edades. En suma: de fondo poco, de forma mucho, puesto que el qué enseñar no es tema de interés mientras que el cómo enseñar sí que suscita preocupación. Así, incluso cuando hablan de las herramientas ético-valóricas de las que se debería dotar a los niños/as en el proceso de ciudadanía que tenga lugar en la escuela, es más frecuente que se centren en lo que tendría que ser el buen-hacer del profesor, en las estrategias pedagógicas que tendría que seguir para romper con las que consideran obsoletas, inapropiadas,

relacionadas con el mal-hacer, con lo incorrecto, que vinculan con las que tienen su origen en el conductismo. Esta valoración negativa de la praxis pedagógica de tipo conductista no sólo proviene del discurso pedagógico predominante en el contexto universitario en el que se preparan como futuros maestros, sino que tiene sus bases también, en muchos casos, en la experiencia vivida por los sujetos a su paso por el sistema escolar; experiencia de la que extraen imágenes sobre el marco legal vigente y sobre sus profesores de entonces que evocan a menudo en sus discursos.

“Creo que todo el mundo tiene diferentes aportaciones del pasado, que en un futuro se verán reflejadas a la hora de llevar a cabo su trabajo. Yo soy de la época de la LOGSE y, aunque ya era una ley bastante moderna, tenían y utilizaban mis profesores en clase algunos métodos bastante obsoletos. Mis clases siempre han sido de la misma forma, por lo menos en primaria: la típica clase tradicional, en la que utilizábamos como material el cuaderno y el libro. De vez en cuando hacíamos algún mural, y muy de vez en cuando nos llevaban al aula de ordenadores”. (Sandra. Estudiante Universidad Privada. Informe de Prácticas, pp. 39)

Este centramiento en las estrategias pedagógicas, a nivel de los relatos tanto orales (los realizados en contexto de entrevistas) como escritos (los plasmados en los informes de prácticas), son una muestra de la supremacía del discurso tecnológico que impregna las representaciones que el futuro profesorado de primaria tiene con respecto al *deber hacer*, para el que han de ponerse al servicio de la enseñanza diversas competencias adquiridas durante su proceso de formación inicial.

“Intentaré proponer constantemente actividades nuevas y evitar caer en la monotonía para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dinámico y divertido. Otro punto que considero fundamental es el de la socialización de los alumnos, y lo intentaré llevar a cabo mediante el trabajo cooperativo, para que los niños aprendan a trabajar en grupo”. (Valentina. Estudiante Universidad Privada. Informe de Prácticas, pp. 40)

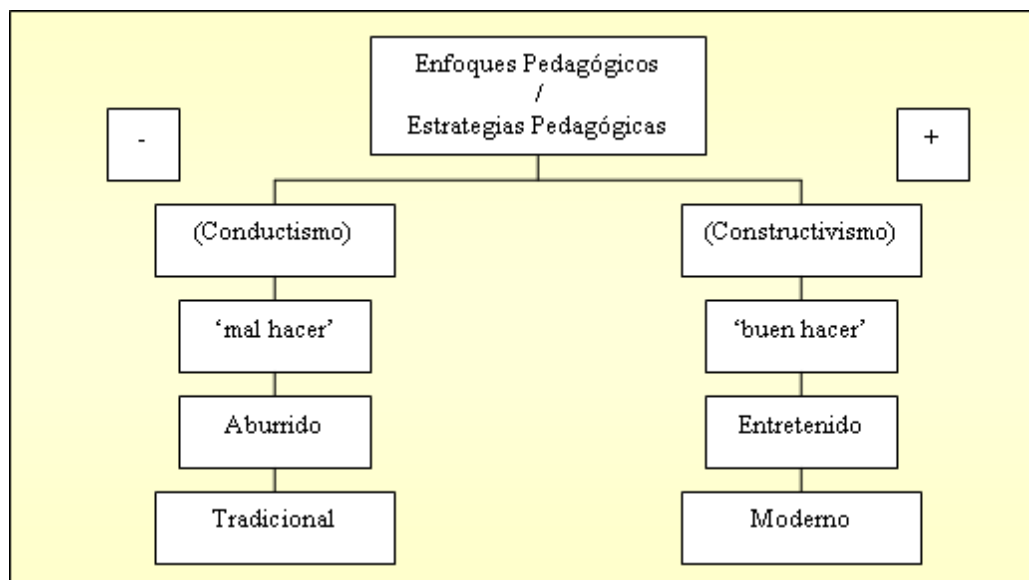
Los diversos recursos que pueden/deben activarse para ello van desde el uso de las TIC hasta el diseño de actividades centradas en el alumno; consigna esta última del paradigma constructivista de la educación.

“Lo que yo creo que es importantísimo es la cooperación, también el trabajo individual. La cercanía creo que es vital. Eso es lo que me han enseñado. Quiero hacer todo no tan teórico, sino más práctico. Hacer todo más ameno, donde no sólo se hagan las cosas por escrito, sino también lo visual, también las TIC”. (Michelle. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

La idea de la educación como algo fraccionado está presente tanto si se trata del enfoque conductista o del constructivista; lo cual se ha tratado de representar gráficamente en la figura 6. Esta figura, se organiza en torno al eje semántico *enfoques pedagógicos-estrategias pedagógicas*, cuyos códigos disyuntivos son el conductismo y el constructivismo. Cada código es valorado de forma distinta tanto por los profesores como por los estudiantes de magisterio de primaria. En este caso, el conductismo y sus respectivas figuraciones paralelas, tales como “mal hacer”, “aburrido”, “tradicional”, son valoradas negativamente por ellos. En cambio, el constructivismo con su conjunto de figuraciones

paralelas, tales como “buen hacer”, “entretenido”, “moderno”, es valorado de forma positiva.

Figura 6: Enfoques pedagógicos y estrategias pedagógicas



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

Las partes constitutivas de la educación, que he venido señalando como herramientas teórico-académicas y ético-valóricas, se manifiestan –como se ha dicho- tanto en los discursos producidos en contexto de entrevista como en los informes de prácticas de los estudiantes de magisterio, sean éstos de universidades públicas o de universidades privadas. Independientemente del enfoque pedagógico al que aludan (conductista / constructivista), es posible reconocer en sus palabras diversos conceptos que reflejan esta imagen dicotómica de la educación. Algunos ejemplos de ello son los que se exponen en el cuadro 2.

Cuadro 2: Conceptos usados en relación con lo teórico-académico y lo ético-valórico

Herramientas teórico-académicas	Herramientas ético-valóricas
Conocimientos	Valores
Intelectual	Espiritual
Instrucción	Educación
Datos	Actitudes
Conceptual	Real (relaciones sociales)

Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

Por otro lado, aun reconociendo que los alumnos de magisterio de primaria enfatizan la importancia que, como futuros maestros, deben dar al desarrollo de herramientas teórico-académicas entre sus alumnos, es preciso matizar esta idea, puesto que si bien hay un sesgo hacia contenidos de este tipo, éstos cobran mayor relevancia y sentido si, y sólo si, están anclados en lo didáctico. Situación que no ha de sorprendernos dada la organización del plan de estudios del Grado de Magisterio (/Maestro) en Educación Primaria, en el que todas las áreas que se corresponden con las herramientas teórico-académicas, tales como Lengua, Matemáticas, Inglés o Comprensión del Medio, están formalizadas a través de sus respectivas didácticas. Así, entre otras, comprende las asignaturas de Didáctica de la Lengua Española, Matemáticas y su Didáctica I, Didáctica de la Lengua Extranjera o Didáctica de las Ciencias Sociales. De hecho, los estudiantes –como se ha comentado antes- otorgan una valoración mayor a los aspectos técnicos-instrumentales que cobran cuerpo en forma de técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje que a los contenidos teórico-conceptuales. Nuevos ejemplos de ello se pueden encontrar en los siguientes relatos de estudiantes, tanto de universidades públicas:

“Por ejemplo, las que son didácticas no las estamos tratando como didácticas, sino como aprendizaje de cosas, más como conocimientos, y lo que queremos es saber hacer, más que conocimientos queremos saber cómo hacer, cómo enseñar. No sé si me explico”. (Camila. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Como de universidades privadas:

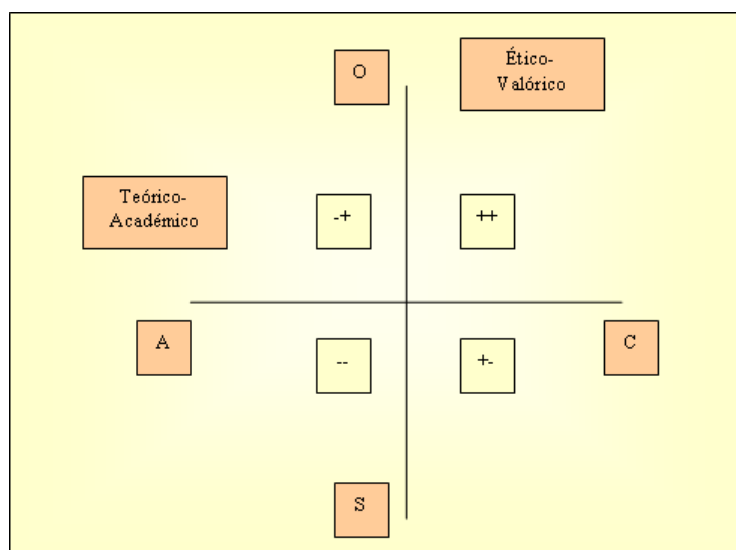
“Vamos a ver, ¿para qué me enseñas tú a mí esto si no me sirve para nada?, ¿para que me enseñes esto si no lo voy a utilizar en el aula? Mejor enséñame cosas que realmente las vaya a utilizar de cara al futuro. Es que son cosas que me llegan a un saco roto. Claro que me las aprendí, las pasé, pero es que no veo ninguna aplicación de cara al futuro, ni directa ni indirectamente. Por ejemplo, didáctica general, que es la base de todo, porque se centra en cómo enseñar: tuvimos la mala suerte de que nos tocara una profesora que no nos gustó nada. Ella no compaginó con nosotros, nosotros no compaginamos con ella. Es que fue horrible”. (Concepción. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

Estas actitudes se relacionan con la trascendencia que los estudiantes de magisterio otorgan a los aspectos didácticos, que traducen como el saber-hacer, el saber-enseñar, como ‘lo útil’, puesto que los contenidos o, como he señalado, las herramientas teórico-académicas son tenidas por importantes tan sólo cuando, como condición *sine qua non*, se combinan con un componente didáctico, que a la postre es el considerado crucial.

En resumen, se puede decir que existen dos tipos de conocimientos que, según los estudiantes de magisterio de primaria, conforman “la

educación” y, por tanto, deben ser formados en diferentes ámbitos educativos, entre ellos la escuela. Estos dos tipos de conocimientos pueden ser representados en un eje de coordenadas que expresan, por una parte, los conocimientos teórico-académico, en cuyos extremos encontramos lo abstracto (en tanto que teoría pura) y lo concreto (en tanto que didactismo de la teoría); y, por otra, los conocimientos ético-valórico, en cuyos extremos encontramos lo objetivo (consensuado) y lo subjetivo (controvertido). Ver figura 7. El cruce de estos ejes permite identificar cuatro campos semánticos en los que se moviliza el discurso sobre la educación y las herramientas implicadas en los procesos educativos; discurso que corresponde tanto a los estudiantes como a los profesores que intervienen en la formación inicial del profesorado.

Figura 7: Cruce axial entre las herramientas teórico-académicas y las herramientas ético-valóricas



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

Remitiéndome a las imágenes que los estudiantes de magisterio tienen acerca de su propio proceso de formación inicial, y guiándonos por lo expuesto en la figura 7, puede afirmarse –haciendo uso de los extremos- que la conjunción de las herramientas teórico-académicas transformadas en contenidos didácticos (concretos) y las herramientas

ético-valóricas más objetivables (entiéndanse –como se ha visto- como aquellos valores y principios plasmados en la Constitución Española) es lo que mejor valoración recibe (++); a diferencia de lo que sucede con los procesos de formación en los que convergen las herramientas teórico-académicas en su nudo estado abstracto y las herramientas ético-valóricas más controvertidas, tenidas por subjetivas, a lo que los agentes sociales asignan una valoración más bien negativa (--).

En definitiva, si se parte de que los estudiantes de magisterio manejan una imagen fragmentada de la educación, si a ello se suma que ponen énfasis en la formación de herramientas teórico-académicas y que, cuando atienden a las ético-valóricas, se inclinan por que se traten los temas con menor capacidad de provocar controversias, es muy probable que los procesos de formación para la ciudadanía que desarrollen como futuros profesores de educación primaria se vean restringidos a lo que Antonia, la docente de una universidad privada citada más atrás, denomina "formalismo didáctico", un proceso que se da sobre la base de sólo los aspectos plasmados curricularmente y que, por tanto, se ve limitado en contenido y en forma.

V.4. Persona Educada

Con el fin de iniciar este apartado, es importante una breve introducción al concepto de persona, para luego adentrarnos en las imágenes y representaciones que de la persona educada circulan en el proceso de formación inicial del profesorado. La relevancia de su abordaje radica en que la promoción de la ciudadanía en el contexto escolar dependerá de las representaciones que de la persona educada posean los futuros maestros de primaria.

Etimológicamente "persona" proviene del latín y significa máscara de actor; por tanto, implica –tal como nos diría Goffman (2006)- un conjunto de elementos, recursos y esfuerzos utilizados por parte del

sujeto para presentarse en la vida cotidiana. Como muchos otros, persona es un concepto polisémico. Al respecto, la Real Academia Española¹⁸ sugiere un conjunto de acepciones del término: 1) individuos de la especie humana, 2) hombre o mujer cuyo nombre se ignora o se omite, 3) hombre o mujer distinguidos en la vida pública, 4) hombre o mujer de prendas, capacidad, disposición y prudencia, 5) personaje que toma parte en la acción de una obra literaria, 6) sujeto de derecho. Considerando las acepciones 1, 2 y 4, se reconoce la idea de persona en tanto que individuo; por su parte, las acepciones 3, 5 y 6 permiten apreciar la idea de una persona siendo en lo social. De ahí que se establezca que la persona está constituida por la imbricación de las dimensiones individual y social.

En las sociedades occidentales parece primar la idea según la cual para ser persona el paso exitoso por la escuela se transforma en condición *sine qua non*. Ello explicaría el interés permanente por incorporar a los sujetos a la cultura mayoritaria transmitiendo desde los espacios educativos formales conocimientos y actitudes para la incorporación a la sociedad, lo que presupone esfuerzos dirigidos, tal como nos dirá Bertely (2000), a la generación de continuidades y acomodaciones de las minorías. Como se verá más adelante, siguiendo los discursos de los estudiantes que cursan su proceso de formación inicial docente en universidades públicas y privadas de la ciudad de Madrid, la persona se forma como tal como consecuencia de un proceso que se inicia en la niñez, que se enmarca en la escuela, por lo que su origen está relacionado con el niño-alumno (persona incompleta) que debe transitar el camino que conduce desde la escolarización hasta transformarse en adulto-persona (persona completa), producto de la incorporación de diversos conjuntos de herramientas teórico-académicas y ético-valóricas. En suma, para los sujetos entrevistados, la persona se construye desde una visión que cabría calificar de escolar-céntrica. No obstante, siguiendo a diversos autores (Bertely, 2000; Héritier, 1981;

¹⁸ Ver www.rae.es (consulta hecha el 29 de noviembre de 2011)

Szulc, 2011) es posible reconocer que las estrategias utilizadas y reconocidas para la configuración de la persona varían de una cultura a otra. De este modo, la persona aunque se presenta como un universal, es decir, aunque está presente en todas las sociedades, cambia de una a otra en cuanto a la manera en que se constituye como tal.

Un ejemplo de ello se encuentra en la cultura de los mazahuas en México; entre los cuales, según se pone en evidencia en un trabajo etnográfico realizado por Bertely (2000), la escuela tiene menos importancia como institución modeladora de la persona que las actividades de autoreproducción social, cultural y económica propias de la comunidad. Es decir, los patrones de socialización de los niños, así como los patrones culturales que validan sus formas de participación comunitaria, son más relevantes para la configuración de la persona que el modelo socializador presente en la escuela. Por tanto, la escuela no es reconocida como espacio y agente socializador, sino más bien como institución que proporciona conocimientos adicionales y que contribuye a las relaciones con la cultura mayoritaria.

“Para los padres y madres de familia de Los Capulines, la escuela no parece ser asumida como espacio socializador de nuevos hábitos y comportamientos para sus hijos”. (Bertely, 2000:47)

Otro ejemplo se encuentra en la investigación desarrollada por Hérítier (1981) con respecto a la identidad samo. El concepto de persona presente en los samo nada tiene que ver con los procesos de escolarización; de hecho, está constituido por diversos componentes y una serie de atributos que precisan la identidad social. Los componentes son el cuerpo, la sangre, la sombra, el calor y el sudor, el aliento, la vida, los pensamientos y el destino individual; y los atributos son el nombre, la marca de la herencia, la presencia de genios salvajes, domésticos, hostiles o benéficos. La configuración de la persona

proviene de la identidad que se construye, fundamentalmente, a través de la definición social. En palabras de Héritier:

“La regla social colectiva se encarna en el individuo y le confiere su identidad al asignarle un lugar, un nombre y un papel que debe ser suyo debido a su situación genealógica y cronológica en un linaje determinado”. (Héritier, 1981:72)

Por tanto, la conformación de la persona a consecuencia del modelamiento de la identidad, producto de la conjunción de los componentes y de los atributos, está mediada por la fuerza del grupo. La prioridad la tiene el grupo y no el individuo. Aunque se reconoce la existencia de pensamientos y sentimientos de tipo individual, éstos no son relevantes a la hora de la toma de decisiones. La completud de la persona está arraigada en los elementos propios del individuo en el momento de nacer y en el conjunto de elementos que el grupo le confiere.

Por último, el trabajo de Szulc (2011) acerca de la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina, proporciona otro ejemplo relativo a la configuración de la persona. En este caso es posible apreciar las tensiones derivadas de la incorporación de la institución escolar en las dinámicas socioculturales mapuches. Los patrones de socialización temprana que priman en la cultura mapuche y que orientan el modelamiento de la persona están vinculados principalmente a tareas productivas-reproductivas, de manera tal que la obediencia y la capacidad de realizar labores domésticas y un conjunto de acciones relacionadas con el entorno son la piedra angular para alcanzar la condición de persona. Por ello, la incorporación de los niños/as a la escuela y los conocimientos que ésta considera fundamental transmitir son valorados por los mapuches adultos como una potencial amenaza, porque el tiempo que los niños/as pueden destinar al cumplimiento de tareas productivas-reproductivas disminuye en la medida en que aumenta

el destinado a la escuela; pero, por sobre todo, porque contribuye a la generación de relaciones niño-adulto consideradas de ‘no respeto’, diferentes a las aceptadas tradicionalmente por los adultos mapuches.

“Para muchos padres la intervención de la escuela en este aspecto resulta disruptiva: *son muy pocos los maestros que se hacen respetar. Le dan mucha confianza a los chicos, ya no respetan ni a la directora* (Paola). El avance del sistema educativo sobre el terreno de la crianza de los niños es percibido como perjudicial: *nosotros en la casa les enseñamos a los chicos de una forma y en la escuela de otro*. (Silvio)”. (Szulc, 2011:84)

De lo anterior se desprende la tensión que se genera entre dos formas diferenciadas de entender a la persona y, en particular, de entender cómo se conforma ésta. La tensión se da entre la cultura mapuche, de un lado, que concibe dicha configuración sobre la base de la relación de cada sujeto con la naturaleza y con las actividades orientadas a la producción/reproducción social, cultural y económica (esto es, produciéndose a través de la práctica de estas actividades) y, de otro lado, la visión escolar-céntrica, que defiende que esa configuración tiene lugar a partir de la incorporación por parte de esos sujetos de un conjunto de conocimientos y actitudes (esto es, a través de la transmisión/adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales –para utilizar terminología de nuestras leyes educativas-¹⁹) que llevan hasta la incorporación a la cultura mayoritaria.

¹⁹ Y ello es así a pesar de que hoy en día, en los espacios de la educación formal, se preconice la sustitución del “enfoque de la enseñanza” (según el cual el aprendizaje se produce con la interiorización de unos contenidos –conceptuales, actitudinales y procedimentales- **a través de la actividad mental del alumno que es animada/motivada/accionada por la enseñanza del profesor/a**) por el “enfoque basado en competencias” (según el cual el aprendizaje se produce **a través de la participación del alumno en las tareas propuestas por el profesor/a**, para cuya realización tiene que realizar operaciones mentales que implican conceptos, actitudes y procedimientos).

Ahora bien, tal como se dijo al inicio de este epígrafe, lo que interesa de cara a esta tesis doctoral es identificar qué concepto de persona educada se han forjado los estudiantes de magisterio de primaria y qué incidencia tiene este concepto en las ideas que manejan sobre la ciudadanía, así como sobre el proceso de ciudadanía y/o la educación para la ciudadanía que tienen lugar (o deben tener lugar) en los espacios escolares, ya sean los de la escuela primaria o los universitarios donde están siendo formados como futuros maestros. Para ello, seguiré recurriendo a los discursos contruidos en situación de entrevista tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, y a los informes de prácticas a los que tuve acceso.

Una primera aproximación al tema me permite distinguir entre lo que denominan persona y lo que llaman alumno. La de alumno es una categoría que alude a un sujeto situado en el espacio escolar y, en consecuencia, lo define y lo identifica a partir de su relación con la escuela. Cabe señalar también que, en los discursos analizados, se establece una vinculación tácita (que es probable que fuera negada o cuestionada por los entrevistados/as si fueran preguntados explícitamente sobre el tema, debido al predicamento que goza entre ellos el principio de una educación permanente) entre la categoría de alumno/a y una categoría etaria específica como es la de niño/a, es decir, que es asociada de manera implícita a la niñez. Un ejemplo de ello lo encontramos en el informe de prácticas de Olivia:

“Quiero ejercer como modelo, de guía para los alumnos, formarles no sólo como alumnos sino como personas y dejar en ellos ese dulce recuerdo que la mayoría de nosotros tenemos de algún profesor que nos marcó durante nuestra etapa escolar, cuando éramos niños”. (Olivia. Estudiante Universidad Privada. Informe de Prácticas, pp. 37)

Se sostiene que la participación en (o, más bien, la incorporación a) el sistema escolar lleva consigo un sometimiento a los dictámenes del contexto institucional, pues aunque se admite la existencia de los diversos *mundos vividos por los niños/as*, tienden a quedar invisibilizados como consecuencia de la preeminencia del *mundo escolar*, al que aquellos/as deben adaptarse de cara a conseguir unos determinados objetivos de carácter pedagógico. En este sentido, a los alumnos/niños se les otorga, al menos discursivamente, una capacidad de agencia que se restringe a las lógicas propias de la transmisión-adquisición de cultura, a las que queda atado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que intervienen. A un alumno/niño se le considera, por ejemplo, “activo y capacitado para equivocarse y aprender”, como nos declara a continuación una estudiante de magisterio:

“Un alumno es una persona a la que le toca estar ahí obligatoriamente, sujeta a tus disposiciones y requerimientos, dado este contexto de autoridad y sumisión que no se suele hacer explícito. Para mí, un alumno es una persona cuyo cuidado me es responsabilizado y, como persona que le considero, también le considero agente, activo y capacitado para equivocarse y aprender. Es una persona con sentimientos y emociones que considerar, una persona que tiene una vida fuera del aula que yo no debería obviar”. (Pía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

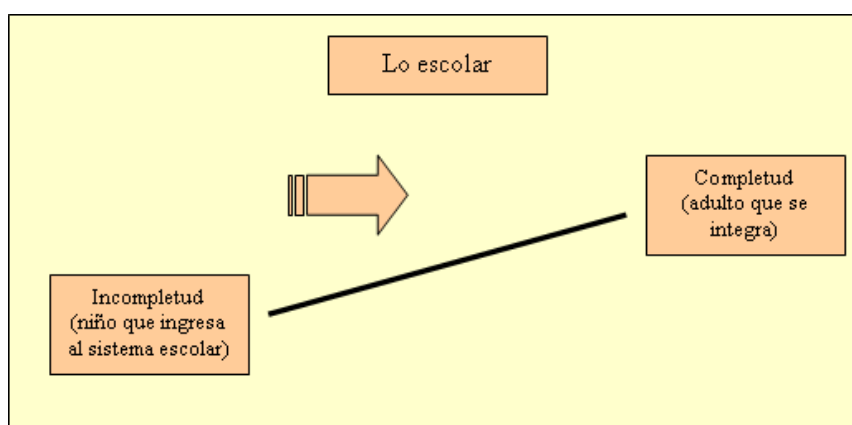
Las personas categorizadas como alumnos, a pesar de que se les reconozca que tienen “una vida fuera del aula” que no se “debería obviar” –como asegura Pía en el anterior verbatim-, son consideradas incompletas en la medida en que se les atribuyen necesidades educativas que deben ser satisfechas en y por la escuela. Es como si se trazara una línea para representar el tránsito desde la incompletud a la completud de la persona, y en ella lo escolar fuera el plano en el que ese tránsito se

dibuja y cobra sentido en cuanto lleva a alcanzar la madurez y la plena incorporación a la sociedad (ver figura 8). Desde este punto de vista, una persona está completa cuando “es educada”, esto es, cuando se convierte en lo que la escuela espera que sea en términos tanto cognitivos como valóricos. A este respecto, Hugo –otro estudiante de magisterio- nos dice lo siguiente:

“Pues una persona educada, yo digo que para mí es que es una persona que tiene la base de todo. Ya no es sólo la persona que tiene una base de conocimiento. Es una persona que a lo mejor sabe llevar una discusión conversada de un tema que a lo mejor es controvertido, pero sabe hablar. Es que yo tengo esta idea, tú tienes esta otra y hablamos pero siempre con un respeto. Una persona educada (...) es la persona completa, por decirlo de alguna forma. Es la persona que tiene los valores básicos para el comportamiento social y tiene también la base de conocimiento”.

(Hugo. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

Figura 8: Lo escolar como zona de tránsito desde la incompletud a la completud de la persona



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

Tal como lo expresa Adam, otro estudiante de magisterio cuyas palabras se reproducen a continuación, un alumno es “una persona que precisa de unos recursos que son los que la escuela le da”. Es decir, el alumno es definido, nuevamente, en términos de lo que necesita llegar a tener/saber/hacer/ser; en suma, en términos de sus carencias, de lo que le falta para completarse como persona. Adam, además, no deja lugar a dudas acerca de cuál es la institución (o, al menos, cuál es la principal institución) que posibilita esa completud: la escuela.

“Un alumno es una persona que necesita descubrir y comprender el mundo y la sociedad en la que vivimos para poder desenvolverse en ella sin problemas cuando sea mayor. Es una persona que precisa de unos recursos que son los que la escuela le da. Ejemplo claro es el afán por convertir los colegios en bilingües (apartando las opiniones sobre los métodos con los cuales se está llevando a cabo). Se ha visto que el inglés es muy necesario en el mundo de hoy en día y se ha descubierto que cuanto antes se aprenda, más fácil será su aprendizaje y su uso en el futuro”.

(Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

De ahí puede también extraerse una imagen que establece una separación entre el alumno y la persona (o, lo que viene a ser lo mismo, la persona educada). El alumno, como se ha dicho, es representado como sujeto incompleto y es situado en lo escolar, en donde se le asigna el rol de aprendiz y adquiere sobre todo herramientas teórico-académicas. Por su parte, la persona es representada de forma más compleja o, si se prefiere, de forma más integral, puesto que su configuración requiere no sólo de aspectos vinculados con la instrucción, sino también de aspectos ético-valóricos que le permitan incorporarse a la sociedad: la persona es poseedora de una ética para la vida. Para llegar a ser persona, el alumno requiere de un conjunto de conocimientos (y de acción pedagógica que le permita adquirirlos) gracias a los cuales podrá “en el futuro formar

parte de la sociedad”, a la vez que es construido como “el futuro de la sociedad”. Esto es lo que se desprende también de lo que dice Laura en el siguiente verbatim:

“Un alumno para mí es en primer lugar una persona, una persona que es el futuro de la sociedad, y frente a esto considero mi labor muy importante. Desde este punto de vista, las acciones de hoy tienen repercusiones en el mañana. Los alumnos para mí son el futuro. Por ello creo que es básico formarlos como personas, personas que forman parte de una sociedad (como ser humano, no relacionado con culturas o religiones) y del planeta en el que viven (relación con el resto de seres vivos). Un alumno, para mí, debe ser una persona que aprenda, razonando y reflexionando”.

(Laura. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

En el imaginario de los estudiantes de magisterio, la promoción de las herramientas ético-valóricas, como saberes para la vida, pasa a formar parte de las funciones asociadas al rol de maestro²⁰.

“Un alumno es una persona que no es capaz de ser autosuficiente todavía y, por tanto, es débil y muy influenciable. Sin embargo, es a la vez muy capaz de aprender. El cometido del profesor para con el alumno es el de acompañar a éste por el camino que le lleve a la autosuficiencia, al autoaprendizaje, sin manipularle en este recorrido hacia la madurez, a la vez que ellos nos enseñan a nosotros cosas olvidadas, nuevas estrategias para realizar mejor nuestro trabajo, etc.”.

(Ramón. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

²⁰ O, dicho de otro modo, la escuela espera que la persona tenga también unos determinados valores ético-morales, que contribuye a formar, si bien reconoce -como se ha tratado más atrás- que esos valores no son formados exclusivamente en ella, sino también en el seno de la familia y, en general, de la sociedad.

Los cambios paradigmáticos que están ocurriendo en la educación formal, tanto a nivel de Primaria como de la Universidad, a través del predominio casi absoluto del discurso tecnológico²¹, impulsan a los actores sociales a plantear la formación de la persona como un desafío; lo que se evidencia, por ejemplo, en el discurso de Miguel:

“La educación actual está muy centrada en formar profesionales, ciudadanos. Profesionales porque interesa al mundo laboral, ciudadanos porque interesa a los Estados, y consumidores porque interesa a los mercados. Pero lo que hay que formar son personas”.

(Miguel. 50-55 años. Docente Universidad Pública)

Cuando se fija la atención en el concepto de persona educada que se maneja en los discursos de los estudiantes de magisterio, puede apreciarse una diferencia sustantiva entre éste y el concepto de alumno. Este último, como he evidenciado anteriormente, se vincula más bien a una fase en la vida de un sujeto, a la niñez, por tanto, a una condición del mismo que es pasajera; en cambio, la de persona educada es reconocida como una condición propia del ser humano.

“Todas las personas somos educables y, además, que es un proceso que no termina nunca. O sea, no es decir ‘Yo termino una carrera de magisterio y yo ya soy una persona educada’, y ya está. Vamos a ver, éste es un proceso que dura toda la vida, siempre y cuando se tenga una personalidad autocrítica, porque eso es fundamental. (...) Una buena persona es aquella que cuando se le presenta la oportunidad de actuar erróneamente, no lo hace. Si yo el día de

²¹ Algunas manifestaciones de este cambio paradigmático son la incorporación del concepto de competencias al discurso pedagógico, la incuestionabilidad del constructivismo como enfoque a seguir, el énfasis en el trabajo en grupos, los cambios en la disposición del mobiliario de las aulas, la horizontalidad en la relación profesor-alumno, etc.

mañana tengo la oportunidad de ser partícipe de una estafa que me va a suponer un aporte económico..., pues, claro, lo que quiero es crear personas que sean concientes de que eso no está bien hacerlo”. (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Las representaciones de persona educada que se pueden identificar en los discursos de los estudiantes de magisterio permiten distinguir, entre sus contenidos, lo siguiente:

Primero, que la idea de persona educada que manejan estos estudiantes apunta sobre todo a un significado coloquial de la expresión, relacionado con la cuarta acepción del término educación (como “cortesía y urbanidad”) que ofrece la Real Academia Española. Puede decirse que responde a una representación en la que la persona se construye y completa mediante el proceso de instrucción formal en el que se le enseñan, de manera intencional, buenos modales y un modo de ser cortés con los demás; en el que, en consecuencia, se forma un tipo específico de sujeto. Esta representación se aleja de la visión de Levinson y Holland (1996), para quienes la escuela es únicamente uno de los diversos espacios para la construcción de la persona. Es más, según estos autores, la escuela contribuye a la formación del sujeto aun cuando éste entra en contradicción con los objetivos trazados por la institución.

Segundo, que en la noción de persona educada que manejan los estudiantes de magisterio de primaria se aprecia la existencia de un componente *ético-moral*, pues la hacen depender también de la capacidad que se tenga de distinguir el bien y el mal, lo bueno y lo malo para actuar; de modo que los recursos que una persona educada debe activar para ser tenida como tal están mediados por la ética y la moral. Por otro lado, la moralidad a la que aluden estos estudiantes se relaciona con la idea de educación que poseen, puesto que reconocen la formación en (entendida, como se ha dicho, como transmisión de) valores como una

de las tareas propias del educador, para la cual se requiere de canales de comunicación entre la familia y la escuela.

“Yo creo que es muy importante que las personas tengan una buena ética. Si actúas mal, de forma individualista, solo pensando en ti y no en los demás, estás haciendo daño. (...) Eso es algo de moral, aunque tampoco digo que tengas que siempre estar pensando en los demás, en toda la sociedad. También hay tiempo para ti, para tus caprichos, pero que esos caprichos no estén en contra de otras personas. No me refiero a que a cada momento hable con una calidad de lenguaje excelente, ni que vaya permanentemente recto, ni que vista con ropas caras y salude a la gente... -bueno, eso está bien dentro de algunos ámbitos-, lo importante es que se mantenga la armonía, que no dificulte, que ayude”. (Ramón. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

A modo de resumen, cabe decir que el concepto de persona educada que se forjan los estudiantes de magisterio de primaria se modela a partir de la imagen que manejan acerca de su rol como futuros maestros, puesto que en ésta la categoría de alumno es fundamental y se trata de una categoría sin la cual el fenómeno escolar carecería de sentido. De los discursos analizados, puede extraerse que ello es consecuencia, en gran medida, de la incorporación por su parte del discurso pedagógico institucionalizado al que están expuestos durante su formación universitaria, sobre todo si se tiene en cuenta que dicho discurso se proyecta también en el rol como futuros maestros para cuyo desempeño se les forma.

En suma, en este contexto discursivo, la condición de alumno se presenta como necesaria para la configuración de la persona educada; siendo el alumno concebido como un sujeto que tiene la necesidad de

aprender (así, en general), como un sujeto incompleto que requiere de un conjunto de conocimientos, de herramientas tanto teórico-académicas como ético-valóricas. Se trata de una necesidad que, por otra parte, se considera que sólo la escuela puede satisfacer.

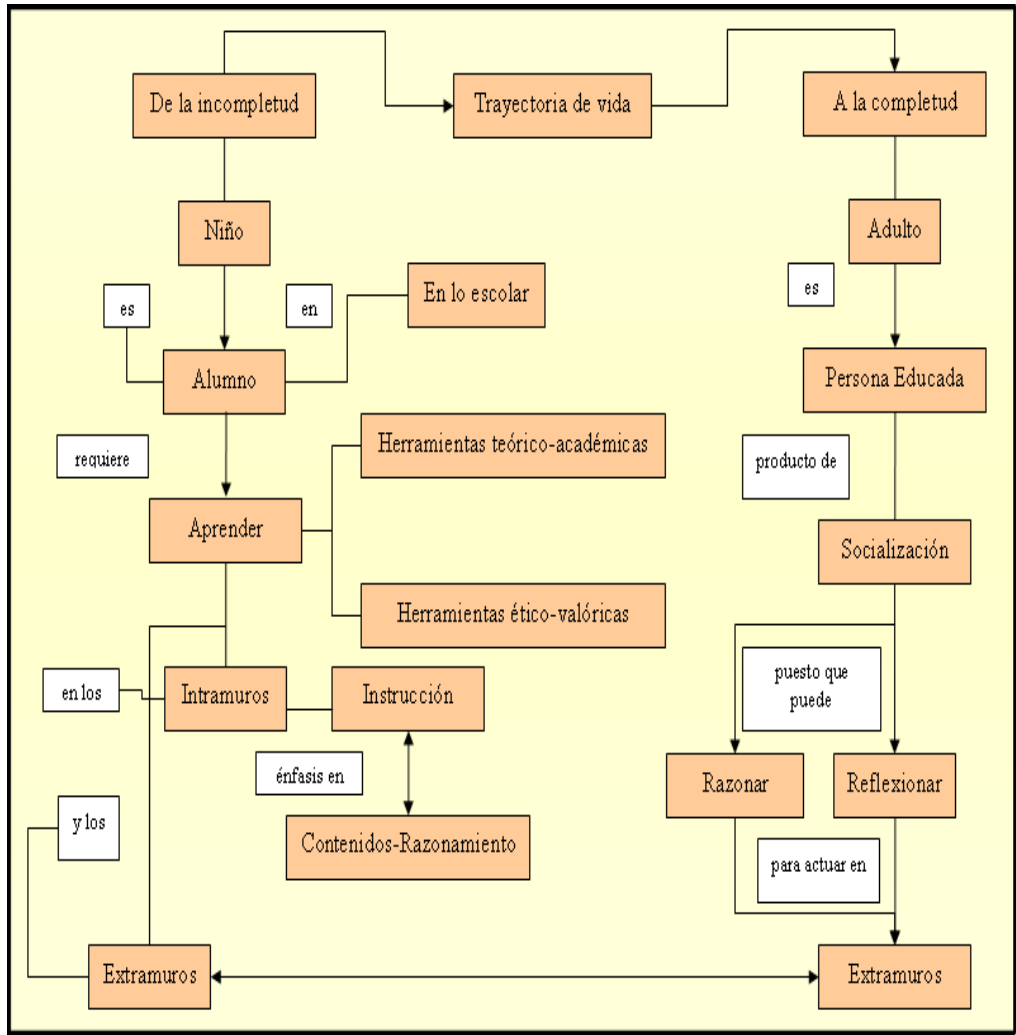
Se aprecia igualmente la inexistencia de un cuestionamiento acerca de qué aprender (y, en consecuencia, acerca de qué enseñar), acerca de qué contenidos deben aprenderse (o enseñarse) en cada momento de la vida, como si esto viniera dado de por sí. Tema que se abordará de forma más detenida en el siguiente capítulo, y que encuentra su justificación en las lógicas con que opera la escuela: primero, se asume que el diseño curricular en términos de contenidos es resuelto en los extramuros del espacio escolar (por las leyes de educación, las políticas públicas o las autoridades en materia educativa, etc., aunque exista un margen de maniobrabilidad por parte de los centros educativos); segundo, el papel del profesorado queda, en consecuencia, circunscrito a un trabajo de concreción curricular llevado a cabo a través de (o en aras de preparar) su praxis pedagógica a nivel del aula, recurriendo para ello a los recursos, las estrategias y las metodologías que considera adecuadas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Yo creo que la educación es saber adaptarse a los lugares, a los demás. Seguro que tienes que cumplir un curriculum de lengua, mates, religión..., pero creo que hay que saber adaptarse. (...) Y creo que educar a la persona es también formar a un buen ciudadano, que respete a los demás. Aunque parezca una tontería, que sepa trabajar en grupo. Pues, éstas son cosas que no son innatas. Son cosas que se enseñan”.
(Guadalupe. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

La persona educada, según aparece en las representaciones que circulan a nivel de los discursos de los estudiantes, es consecuencia de un proceso de socialización en el que se conjuga el uso de diferentes tipos de herramientas (las ya mencionadas teórico-académicas y ético-valóricas) y la intervención de diferentes agentes sociales, entre los cuales destacan la familia y la escuela. Este proceso de socialización proporciona al *alumno*, esto es, al sujeto en formación, al sujeto incompleto, diversos recursos, entre los que destaca la capacidad de razonar y reflexionar, que se estima que serán utilizados por la persona educada (por un adulto, por tanto) en los diferentes momentos de su vida.

Para terminar, se presenta a continuación la figura 9, con la que se pretende expresar esquemáticamente los aspectos antes reseñados que integran las representaciones que los estudiantes de magisterio se han formado sobre la dualidad alumno/persona educada. Esta figura toma como base la dicotomía incompletad/completud que se ha expuesto en la figura 8.

Figura 9: De la incompletud del alumno a la completud de la persona educada



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados de los estudiantes de magisterio.

VI. NATURALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS y FETICHIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA “TRANSMITIRLOS”: acerca del énfasis en los aspectos técnico-pedagógicos en el contexto de la formación inicial del profesorado

VI.1. Introducción

Este capítulo surge como producto de algunos planteamientos expuestos en el capítulo anterior, referido a las nociones de educación y persona educada. Cuando se revisan los discursos de los estudiantes, tanto los producidos en situación de entrevista como los plasmado por escrito en informes de prácticas, cuando se analiza también el discurso de sus docentes y se revisan los programas (o guías docentes) de algunas asignaturas básicas propuestas en el plan curricular del grado de educación primaria, tales como psicología del desarrollo, teoría e historia de la educación o sociología de la educación, se aprecia la conformación, en el contexto de la formación inicial del profesorado, de un discurso institucional sobre la escuela y la educación, que se ve reflejado con particular claridad en las palabras de los futuros profesores de primaria.

Es un discurso que enfatiza una imagen del rol del maestro orientada a una labor técnico-pedagógica, en el sentido de que su principal preocupación radicaría –como se ha señalado en el anterior capítulo- en *cómo enseñar* (cómo planificar el aprendizaje, qué estrategias utilizar, cómo evaluar, etc.); labor situada, por tanto, en lo que se ha dado en denominar el tercer nivel de concreción curricular²².

²² Autores como Pozo (1996), Marchesi y Martín (1998), Marchesi (2000), Delval (2000) o Martín y Coll (2003) recuerdan que, en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se plantearon tres niveles de concreción curricular. El primero, correspondiente a la definición de los saberes culturales que se desean transmitir en el contexto educativo, está a cargo de la Administración Educativa. El segundo, que se orienta a la definición de contenidos particulares que han de ser adecuados al contexto en el que se encuentra cada Centro Escolar, da origen al Proyecto Educativo de Centro y es definido por los equipos docentes. Finalmente, el tercer nivel de concreción, que se refiere más

Llama la atención que aquella se muestre como una imagen naturalizada; entendiendo como naturalización el proceso que se da cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa, y se las reconoce erróneamente como perteneciéndoles al fenómeno en sí mismo (Castorina, 2005).

Precisamente, esto es lo que ocurre con los contenidos tal como son considerados por los futuros maestros de educación primaria, ya que éstos tratan como si fueran propiedades de dichos contenidos, como “si viniera de por sí”, aspectos como el no encargarse de establecerlos, de definirlos o de secuenciarlos por niveles, por ejemplo, a pesar de que ello sea debido, en buena parte, a que otros actores sociales lo hagan por ellos y a que no piensen en ocupar el margen de toma de decisiones que, aunque limitado, la legislación les deja a este respecto. Lo cual hace que, en sus discursos, esas posibilidades no aparezcan y pasen a formar parte ya no tanto de lo incuestionado y de lo incuestionable, sino sobre todo de lo impensado y de lo impensable.

En consecuencia, qué enseñar, por qué hacerlo o en qué momentos de la vida de las personas²³ ha de llevarse a cabo no es presentado por los estudiantes de magisterio como parte de su quehacer en tanto que futuros profesores de primaria. Así, se sitúa fuera de las entidades escolares concretas (en los extramuros) y, en particular en la Administración Educativa de turno, la responsabilidad de seleccionar los saberes y las formas culturales que se han de enseñar/aprender, así como también de establecer la secuenciación (por niveles: infantil, primaria y secundaria, por ejemplo) de los contenidos previamente fijados para cada área disciplinar. De hecho, ello se visualiza como decisiones político-ideológicas que escapan a la intervención del profesorado; lo que supone, sin lugar a dudas, dejar también extramuros (en las autoridades

precisamente a cómo enseñar y a qué y cómo evaluar, es responsabilidad de los profesores que actúan a nivel de aula. Lo mismo ocurre en la actual Ley de Educación (LOE), promulgada el año 2006.

²³ A pesar de que la secuenciación de contenidos curriculares está definida en los centros escolares, los maestros asumen como propia la labor de programación de actividades para la puesta en práctica, a nivel de aula, de esa secuenciación previamente establecida.

educativas y en los libros de texto), esto es, fuera del control de los docentes, la determinación del modelo de sociedad que se quiere potenciar a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje²⁴.

“Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo resultan intrascendentes cuando se usan estos materiales (manuales y libros de texto utilizados en las aulas), dado que en ellos están delimitadas y contestadas tales cuestiones. Los materiales controlan las decisiones de los profesores, que por lo tanto no necesitan ejercitar un juicio razonado”. (Giroux, 1990:43)

Así, quienes definen el primer nivel de concreción curricular son las distintas administraciones públicas con competencias en educación, que plantean los elementos del currículo común que han de estar presentes en todo el territorio (del Estado y/o de cada Comunidad Autónoma), tratando así de resguardar la igualdad de oportunidades para la totalidad de los alumnos, independientemente del centro al que asistan.

Todos los aspectos curriculares que no hayan sido definidos por la Administración lo serán por cada centro. Son, por tanto, los equipos docentes quienes, mediante la elaboración de un proyecto educativo de centro, se hacen cargo del segundo nivel de concreción curricular, es decir, darán un nuevo impulso concretizador a los lineamientos generales estipulados en el primer nivel y luego, tras un análisis del contexto

²⁴ Diré que tanto la LOGSE como la LOE permiten un cierto margen de maniobra a los equipos docentes y a los profesores individuales para la toma de decisiones a este respecto, sin embargo ello no es apenas tenido en cuenta por los futuros titulados en maestro de educación primaria, ni ocupa un lugar destacable, como se viene diciendo, en los discursos sobre su futuro trabajo como maestros.

social en el que está inserto el centro, articularán un currículo ajustado a este contexto.

“La concreción del currículo como proyecto educativo no es una mera transposición mecánica a un contexto más específico, es un proceso de reelaboración y reinterpretación en el que se cruzan cultura y tradiciones diferentes que deben impregnar las decisiones para que lo que finalmente se defina pueda verdaderamente guiar la práctica educativa” (Marchesi y Martín, 1998:212).

¿Por qué interesa detenerse en la naturalización de los contenidos que se expresa a través del discurso en el que se restringe la labor del profesorado al ámbito técnico-pedagógico? Básicamente porque la consolidación de esta representación, actuando como teoría implícita, incide en el modo en que los futuros maestros de primaria proyectan la manera de trabajar la formación en ciudadanía. El hecho de que el currículum a incluir en una asignatura en la que se abordan contenidos relativos a los valores y a la ciudadanía esté, en mayor o menor grado, previamente establecido es mucho más cómodo para los profesores, puesto que no tienen que ocuparse de lo que se enseña, sino únicamente de cómo enseñar lo que otros han definido que es necesario aprender en la escuela, por lo que pueden apegarse a las estrategias y actividades diseñadas por “los especialistas”²⁵ y plasmadas en los libros de texto autorizados por el Ministerio de Educación.

Dicho esto, es el momento de señalar la pregunta que orienta el desarrollo de este capítulo: ¿qué condiciones propician la naturalización de los contenidos que llevan a restringir el rol de maestro al ámbito de la

²⁵ Recuerdo que uno de los estudiantes entrevistados, cuando le pregunté sobre su visión de la educación para la ciudadanía en el contexto escolar, me dijo lo siguiente: “En el centro en el que he estado este año había profesores especialistas, sociólogos -por ejemplo- que eran personas preparadas para ese ámbito específicamente. Entonces, la daban bien. Por ejemplo, que existen estos valores y se dan de esta manera y tal. Es que si hay profesores especialistas para dar esa asignatura, bienvenidos sean, por ejemplo sociólogos o psicólogos. No lo se”. (Hugo. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

praxis pedagógica? Sobre ello se pueden barajar algunas hipótesis: 1) los futuros maestros asumen como algo natural que lo que deben hacer es enseñar, como algo que no se cuestiona, debido al peso que tiene la didáctica (y las Didácticas en cuanto asignaturas) en su formación inicial docente (Pascual, 2002; Torres, 1999-2000; Vera, 1987); 2) la falta de una experiencia continuada en un aula de primaria y la de participar en la elaboración de un proyecto educativo de centro como parte de un equipo docente dificultan a los estudiantes de magisterio adoptar una posición respecto a los contenidos a desarrollar en dicho espacio; 3) los futuros profesores no se cuestionan los contenidos a enseñar por cuanto consideran que las didácticas pueden transformarse en dispositivos que contribuyan a un buen desempeño profesional; y 4) las imágenes del rol del maestro que los estudiantes de magisterio manejan en el momento de ingresar en el proceso de formación inicial contribuyen a su apego a lo técnico-pedagógico.

Este capítulo está compuesto por tres sub-apartados. El primero de ellos se dirige a indagar acerca de la genealogía de este discurso pedagógico centrado en la praxis técnico-pedagógica a nivel aula. Para estos efectos se realiza una revisión de los postulados de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990²⁶, y la discusión previa que llevó a su formulación. En un segundo apartado se comentarán las disposiciones legales referidas a la formación profesional del profesorado, así como algunos elementos del plan de estudios del Grado de Magisterio (/Maestro) en Educación Primaria. Finalmente, se hará un acercamiento a la temática desde el discurso producido por los estudiantes que están cursando esta carrera universitaria.

²⁶ Me centró en la LOGSE por corresponder a la ley en la que se explicita la incorporación del discurso constructivista para la educación en España.

VI.2 Genealogía del discurso pedagógico constructivista en España

Para referirse al discurso pedagógico institucional que se configura a partir de 1990 en España, es necesario referirse a la propuesta de reforma planteada en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pues diversos autores (Pozo, 1996; Marchesi y Martín, 1998; Marchesi, 2000; Delval, 2000; Martín y Coll, 2003) coinciden en señalar que esta iniciativa de reforma supuso un cambio sustantivo del sistema educativo español; de hecho, las propuestas de reforma posteriores a ella han sido elaboradas sobre la base constructivista de la LOGSE, obviamente con matices de carácter político-ideológico que no pueden ignorarse.

¿Por qué surge la necesidad de plantear una reforma en la década de 1980 en España?, ¿en qué aspectos se sostiene el debate para su formulación y puesta en marcha?, ¿cuáles son los planteamientos generales de la misma?, ¿qué perspectiva teórica subyace a la propuesta de reforma? Éstas son preguntas a las que se va a tratar de encontrar respuestas en este apartado.

Siguiendo los planteamientos de Marchesi y Martín (1998), un primer aspecto a tener en cuenta es la necesidad que se presenta a los profesores de repensar su quehacer, debido a los cambios sociales profundos que se estaban manifestando desde los años 80 como, por ejemplo, la internacionalización de la economía, la globalización de la comunicación y la información, el desarrollo científico y tecnológico, la desaparición de las barreras nacionales, el incremento del flujo migratorio, los cambios demográficos y familiares, la diversificación del empleo o el pluralismo ideológico y moral de la sociedad. Como consecuencia, durante los 90 la educación se vio enfrentada a un conjunto de retos, entre los que estaban la emergencia de una sociedad del conocimiento, la búsqueda de la calidad educativa, el objetivo aun inalcanzado de la igualdad educativa, así como el valor otorgado a la cultura de los centros y al aprendizaje en el aula.

Un segundo aspecto que, de acuerdo a la realidad educativa que se vivía en España en los años previos a la LOGSE, permite entender por qué se necesitaba el cambio es la existencia de una gran desigualdad en el acceso a la educación; lo que se refleja en el hecho de que, por ejemplo, según Marchesi (2000:50), el 22,7% de la clase media-alta accediera a la formación universitaria, mientras que este porcentaje bajaba hasta sólo un 6,8% en el caso de la clase obrera. Por otro lado, la desigualdad en el acceso a la educación se veía profundizada en el aula debido a que el modelo de enseñanza-aprendizaje que se implementaba en ella atendía a la diversidad del alumnado, ya se derivara ésta de diferencias culturales y/o de necesidades educativas especiales (NEE), por medio de la segregación, una de cuyas manifestaciones se puede encontrar, por ejemplo, en la inexistencia de programas de integración de alumnos con NEE en aulas convencionales²⁷.

Algunos autores (Delval, 2000; Marchesi, 2000; Martín y Coll, 2003) coinciden en que la LOGSE supuso una transformación importante del sistema educativo español, pues a través de ella se planteó como elemento fundamental del mismo el desarrollo de una educación comprensiva, cuyo propósito central era reducir las desigualdades en la educación²⁸, por ejemplo, con la promoción automática en ciertos supuestos, etc. Posiblemente la implementación de un modelo de educación comprensiva iba de la mano de la incorporación del enfoque constructivista en educación, que fue considerado el más adecuado para hacer frente a la diversidad del alumnado que se deseaba atender en las aulas. En este sentido, ya desde mediados de los años 80 -período en el que se incrementa la discusión para reformar el sistema educativo español- comienza a visualizarse la preocupación por *cómo enseñar* y

²⁷ En la actualidad, ha de señalarse que, a pesar de los esfuerzos orientados a la integración, existen programas como los de Aula de Enlaces o los Programas Bilingües que generan segregación entre el alumnado.

²⁸ Ya en 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, el 04 de agosto, se aprecia un esfuerzo por igualar el acceso a la educación. De hecho, con esta Ley se establece una ampliación de la educación obligatoria hasta los 14 años, contribuyendo a un incremento de la escolarización de niños y niñas y –según Varela, 2007- a una importante movilidad social.

qué estrategias utilizar para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz.

¿Pero por qué urge realizar una reforma del sistema educativo vigente en España? Muchos son los argumentos que se esgrimen (cambio en la estructura familiar, cambio en los valores, cambio en el mercado laboral...), no obstante, se le otorga especial atención a la desmotivación del alumnado. Marchesi (2000) sostiene que estudios realizados en España durante la década de 1990 (por ejemplo, González y González-Anleo, 1993; González y otros, 1995; Zubieta y Susinos, 1992) ponen de manifiesto el incremento de alumnado desmotivado; ello, sumado a la percepción de que las familias proporcionaban poco apoyo escolar a sus hijos/as, se entendió como una dificultad para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

La constatación de la desmotivación del alumnado lleva a examinar los factores que pueden ayudar a comprender de manera más integral este fenómeno con el fin de revertirlo y alcanzar los objetivos escolares que se trazan desde la Administración Educativa. En tal sentido, comienza a indagarse acerca de los cambios que, concernientes al segmento de la población en edad escolar, están contribuyendo a esta desmotivación. Es así como se llega a establecer que estos cambios son principalmente tres: 1) cambio en las relaciones entre niños, jóvenes y adultos, que han pasado a ser más simétricas, entre otros motivos, porque la información ya no es privativa del mundo adulto; 2) cambio alusivo al estilo educativo, pues empieza a deslegitimarse el estilo vertical de mandato-obediencia, reemplazándose por el de negociación y comunicación entre alumnos y maestros, de carácter más horizontal; 3) y, por último, consolidación de una cultura de aprendizaje que apela a lo audiovisual, pues la exposición magistral y la repetición de los contenidos de los libros de texto son cuestionadas en tanto que estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se concluye que un sistema educativo que se sustente fundamentalmente en la información emitida por el adulto, que dé por válida la comunicación vertical descendente desde el maestro al alumno y que recurra a clases expositivas como principal estrategia pedagógica no hace más que incrementar la desmotivación. Así, los cambios referidos más arriba traen consigo nuevas exigencias a la enseñanza, de modo que se plantea que ésta no quede restringida a los aspectos abstracto-conceptuales, sino que trate de lograr una articulación con los elementos más concretos de la cotidianeidad de los alumnos, así como que promueva la participación de éstos para involucrarlos en mayor medida en el proceso educativo.

Con lo anterior se pone de manifiesto que la escuela responde, o al menos procura responder, a las demandas sociales, a las demandas específicas de cada momento histórico. Se entiende, así, que después del examen de los cambios sociales que experimentó la sociedad española desde los últimos años del franquismo hasta principios de la década de los 90, se decidiera elaborar propuestas dirigidas a transformar el sistema educativo que incorporaran decididamente una educación comprensiva y el enfoque constructivista, con el fin de igualar, en primer lugar, las oportunidades educativas de los alumnos y, en segundo término, de revertir su desmotivación por el aprendizaje. Delval (2000) afirma que lo que se enseña en la escuela son conocimientos científicos, e insiste en separarlos de los conocimientos espontáneos, ya sea por considerarlos erróneos o limitados. Asimismo, califica de ineficaz la forma que se tiene de enseñarlos, dada la descontextualización de que son objeto. De ahí la desmotivación de los alumnos. Por ello concluye que lo que hay que cambiar no son los conocimientos que se enseñan, sino más bien la forma de enseñarlos. Nuevamente encontramos, así, la primacía del *cómo* enseñar sobre el *qué*, el *por qué* y el *cuándo*.

Dado que la oportunidad de acceder a la educación obedece más bien a cuestiones de carácter macro-estructural, el profesorado no considera que pueda influir en ella. Por ello quizá tienda a centrar su

atención en la necesidad de revertir la creciente desmotivación del alumnado²⁹, máxime cuando ésta se muestra como una realidad que los interpela día a día de manera directa en las interacciones con sus alumnos. Por otro lado, si se tiene en cuenta que la motivación ha sido un terreno fértil para la psicología, sobre todo en lo que se refiere a su conceptualización, teorización y abordaje metodológico, puede entenderse el protagonismo que la psicología ha adquirido como campo disciplinar que se ocupa (y se preocupa) de comprender las distintas etapas del desarrollo de la persona, así como también los procesos de aprendizaje que ésta realiza.

En psicología se han confrontado durante décadas dos enfoques diferentes respecto a los procesos de aprendizaje: el asimilacionista y el constructivista. El enfoque asimilacionista se corresponde con el conductismo, por tanto, con las formas tradicionales de enfrentarse a la práctica educativa: con transmisión vertical y descendente, con clases magistrales y con una visión homogeneizadora o, si se quiere, monolítica de los tiempos y las maneras de aprender. Por su parte, el modelo constructivista, que se sustenta en el reconocimiento de la existencia de inteligencias múltiples, presta atención a los diversos modos que tienen las personas de adquirir conocimientos y habilidades, por lo que hace hincapié en la heterogeneidad de los tiempos y de las formas de aprender. Hay que señalar que lo que caracteriza al conductismo es el asumir que el aprendizaje se realiza mediante procesos asociativos, mientras que es propio del constructivismo concebir dicho aprendizaje como un proceso de deconstrucción/construcción.

De acuerdo a Pozo (1996), la principal fortaleza del constructivismo es que el aprendizaje, en caso de darse, es más significativo y, por tanto, transferible a diversas situaciones, es decir, a contextos diferentes a aquellos en que se ha adquirido. Lo aprendido mediante asociación, tal como plantea el conductismo, es más fácil de

²⁹ Tomando ideas de Lenoir (1993), podría sostenerse que la desmotivación se configura como problema social en el ámbito educativo y, por tanto, como algo sobre lo que se ha de actuar de un modo adecuado.

memorizar pero más difícil de transferir a otras situaciones que no sean aquellas en que ha tenido lugar el aprendizaje.

Los especialistas españoles en la materia, aunque no de forma unánime, fueron decantándose desde finales de los 80 por el constructivismo, de modo que se fue configurando un discurso cada vez más hegemónico en torno a cuál era el enfoque más apropiado para dotar de eficacia al proceso de enseñanza-aprendizaje³⁰ en la escuela y que, por tanto, fuera el más adecuado también para guiar las propuestas de reforma del sistema educativo español. De hecho, es la influencia de este enfoque en la LOGSE la que explica algunos de los grandes cambios que ésta presenta con respecto a las políticas educativas anteriores, pues se pasa de conceder una importancia exclusiva e irrestricta a los contenidos conceptuales, entendidos como ideas o imágenes mentales sobre las cosas (*el saber*) a una concepción más amplia de lo que son los contenidos educativos, que incorporan, además de los conceptos, los procedimientos, habilidades y estrategias (*el saber hacer* o contenidos procedimentales), así como también los valores, actitudes y normas (*el saber ser, saber estar y saber comportarse* o contenidos actitudinales) (Martín y Coll, 2003).

Esto supone una transformación sustantiva de la manera en que el profesorado debe definir y poner en marcha la acción educativa, pues de prestar atención a *qué enseñar* (a los conocimientos que tienen que adquirirse) se pasa a *cómo enseñar* (a la praxis pedagógica que tiene que desarrollarse para que se generen capacidades). Aquí es posible encontrar, como ya se ha indicado, uno de los motivos que promueven la configuración de un discurso institucional sobre la formación del profesorado que se orienta hacia lo técnico-pedagógico, es decir, hacia las estrategias y las metodologías que pudieran facilitar a los futuros profesores la tarea de enseñar. Esta transformación abre, a su vez, un campo que permite destacar la importancia que posee la escuela en la

³⁰ La eficacia en este sentido está dirigida a incrementar la motivación del alumnado, así como también a lograr aprendizajes significativos entre los niños y los jóvenes en edad escolar.

formación de ciudadanos, puesto que se prevé incluir en los currículos contenidos escolares que se dirigen a la promoción de competencias que tienen que ver con *saber ser*, *saber estar* y *saber comportarse* consigo mismo y con los demás.

Con todo, es preciso aclarar que el constructivismo más que servir para definir pautas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo que proporciona es un marco interpretativo para comprender lo que acontece en el interior de los sujetos cuando están implicados en procesos de conocimiento: por qué disciernen o no ciertas cosas o por qué distintos sujetos entienden cosas distintas frente a una misma situación. Por eso dice Delval (2000:78) que el constructivismo “lo que está proponiendo es que el sujeto necesita construir sus conocimientos y que nosotros no podemos dárselos ya contruidos”. No obstante, este enfoque es adoptado y, mejor dicho, adaptado por el discurso institucional que circula en el Grado de Magisterio (/Maestro) de Educación Primaria, pues se considera útil para obtener un conjunto de dispositivos técnicos formalizados en las didácticas (como actividades y estrategias para el aprendizaje) que faciliten que el alumnado consiga los tan ansiados aprendizajes significativos. Conocer en qué consisten y saber usar este tipo de dispositivos es precisamente –como se ha mostrado en otro lugar– lo que demandan los futuros maestros cuando están cursando su formación inicial.

El constructivismo, en tanto que corriente hegemónica en el ámbito educativo, incide directamente en la definición y configuración del currículo escolar. ¿Cómo se entiende el currículo?, ¿qué tipo de currículo defiende esta corriente teórica?, ¿cómo se manifiesta esto en las propuestas de reforma educativa en España? Para comenzar, el currículo es entendido como una herramienta a través de la cual se formalizan y transmiten las intenciones educativas desde las administraciones públicas, a lo que hay que añadir su papel como guía de los pasos para la acción educativa que deben dar los profesores a nivel del aula. Esto implica que, a través del currículo, se explicita los

contenidos que se han de abordar en cada momento y en los tiempos establecidos para cada área curricular. Ahora bien, la definición de las intenciones educativas mediante el currículo no está exenta de dificultades, puesto que esas intenciones educativas deben lograr un alto nivel de concreción con el fin de que puedan guiar el trabajo docente.

En el marco de la LOGSE, los contenidos planteados para cada área curricular se articulan sobre la base de las capacidades que la escuela busca desarrollar en el alumnado. Por tanto, las capacidades que se definen y explicitan para cada etapa educativa son el elemento central sobre el cual se configura el currículo, haciéndose hincapié con esto en la labor formativa de la escuela, que reemplaza la labor predominantemente instructiva que le asignaba el enfoque asimilacionista. En este escenario, la acción docente está dirigida a:

“promover la adquisición y el desarrollo de las capacidades³¹ a las que estos comportamientos remiten, y que los alumnos manifestarán inevitablemente de formas distintas en diferentes situaciones y contextos” (Martín y Coll, 2003:20).

El currículo puede plantearse de una forma cerrada, que pone el acento en los resultados del aprendizaje de los alumnos, o de una forma abierta, que prioriza el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que los objetivos suelen estar definidos en términos mucho más generales para posibilitar así las adaptaciones que el contexto requiera. El enfoque constructivista se inclina hacia la delimitación de currículos más abiertos, pues -a diferencia de los cerrados- proporcionan un conjunto de contenidos que operan más bien como orientaciones para la acción del maestro, por tanto, el profesorado tiene la posibilidad de asumir mayor protagonismo a la hora de seleccionar contenidos y no sólo

³¹ En el marco de la LOGSE estas capacidades fueron organizadas en cinco ámbitos del desarrollo: “cognitivas o intelectuales, motrices, emocionales o de equilibrio personal, de relación interpersonal, y de inserción y actuación social” (Martín y Coll, 2003:30).

actividades que restrinjan su acción al mero didactismo. De hecho, en el caso español, se ha ido pasando de un currículo cerrado a uno más abierto, lo que se comprueba al comparar la Ley General de Educación y la LOGSE. ¿Por qué es importante para la formación del profesorado este cambio de enfoque? Una respuesta la proporcionan Marchesi y Martín:

“Los modelos abiertos de currículo tienen como finalidad favorecer la profesionalización de los docentes a través de la reflexión sobre la práctica que necesariamente tienen que llevar a cabo para gestionar el currículo y no meramente ejecutarlo”
(Marchesi y Martín, 1998:203).

¿Cómo es, entonces, que se da entre los futuros profesores de educación primaria una naturalización de los contenidos, es decir, de lo que hay que enseñar? A modo de respuesta provisional ha de considerarse que el presente estudio centra la atención en el contexto de la formación inicial del profesorado. En principio, ello podría explicar esta tendencia, pues las universidades procuran proporcionar herramientas de carácter técnico-pedagógico, ya que éstas son mejor valoradas como competencias para el desempeño profesional; de hecho, como se ha dicho, los discursos de los futuros maestros de primaria también vehiculan una representación del desempeño profesional que lo hace depender del manejo de la técnica y de métodos de enseñanza por considerar que los aspectos crítico-reflexivo, aunque importantes, no resuelven los actuales problemas de la educación, en particular, la ya mencionada desmotivación del alumnado.

El enfoque constructivista tiene diferentes vertientes que, consecuentemente, dirigen sus esfuerzos a distintos niveles del currículo. Por un lado, están las que centran su atención en los aspectos políticos e ideológicos, es decir que se preocupan de qué enseñar y por qué enseñar en el espacio escolar; y por otro, los que enfatizan los aspectos de carácter técnico-pedagógico, a partir de los cuales se tornan

fundamentales el cómo enseñar y el qué/cuándo evaluar. De acuerdo a Coll³², el currículo debe contemplar los siguientes cuatro componentes:

1. Informaciones sobre qué enseñar. Este componente está vinculado a dos aspectos: el primero se refiere a los objetivos educativos, mediante los cuales se presta atención a las informaciones necesarias para contribuir al buen desarrollo y a la socialización de los niños; el segundo, relativo a los contenidos, corresponde a la selección de formas y saberes culturales que ayudan a la promoción de esa socialización y al mantenimiento y/o la consecución del modelo de sociedad que se desea.
2. Informaciones sobre cuándo enseñar. Dada la extensa duración del proceso de escolarización, se ha de atender a la distribución y secuenciación de los objetivos y contenidos previamente definidos para favorecer el aprendizaje y la socialización de los niños.
3. Informaciones sobre cómo enseñar. El conjunto de elementos definidos como objetivos educativos y seleccionados como contenidos necesarios deben ser trabajados mediante una adecuada planificación y utilizando estrategias que se adecuen al contexto del aula y respondan a la diversidad del alumnado que en ella se encuentre. En consecuencia, son informaciones relativas a los procedimientos utilizados por el maestro para que se asimilen los saberes y formas culturales seleccionadas.
4. Informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar. Es un proceso que se dirige a verificar si las intenciones educativas establecidas han sido efectivamente alcanzadas.

³² Sin fecha de publicación, pues el material consultado corresponde a *Material de trabajo, Módulo 2*, de la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.

El discurso institucional que circula entre los agentes sociales implicados en la formación inicial del profesorado, que es el objeto de interés de esta tesis doctoral, centra su atención en el tercer componente ya que, una vez definidas las intenciones educativas, es decir, una vez seleccionados los contenidos educativos por parte de la Administración Pública, lo que procura salvaguardarse como competencia profesional propia del profesorado (como se trasluce, por ejemplo, en la obra de Martín y Coll, 2003)³³ es el *saber enseñar*, a partir del cual el *cómo enseñar* se transforma en la preocupación principal de la formación inicial de los maestros de primaria. De hecho, ello puede apreciarse, al menos, en dos aspectos relacionados con esta formación inicial. El primero es el que atañe al plan curricular del Grado de Magisterio (/Maestro) en Educación Primaria, en el cual el nombre de las asignaturas en que se abordan las distintas áreas del conocimiento de las que deben hacerse cargo los futuros maestros (lengua, matemáticas, ciencias, lengua extranjera, expresión artística, etc.) va siempre acompañado, como se ha indicado más atrás, de una palabra mágica: didáctica. El segundo aspecto, que probablemente esté influido por esta concepción del currículo, se constata en las expectativas de los estudiantes del Grado de Magisterio (/Maestro) en Educación Primaria con respecto a su formación inicial. En particular, no es raro encontrar en su discurso frases tales como: “pensé que me enseñarían a enseñar”, “esperaba que me dijeran cómo enseñar a leer a un niño” o “ingresé con la ilusión de aprender cómo enseñar, con ejemplos”.

³³ No obstante, hay quienes realizan un análisis de los postulados constructivistas en educación desde una perspectiva más política tal como se ha indicado antes, es el caso de Marchesi (2000) y Tiana (2009). Son de la corriente que sostiene que antes que el cómo, la atención ha de centrarse en el qué y por qué incorporar determinados contenidos en el currículo escolar. Esta corriente tiene una clara presencia en la formulación de las propuestas de reforma educativa, sin embargo, tal como se ha señalado, el cómo enseñar, tiene mayor presencia en el contexto de la formación inicial del profesorado de primaria, pues en esta instancia es donde las universidades ofertan un conjunto de competencias profesionales entre quienes decidan cursar el grado de primaria y, a su vez, los estudiantes esperan desarrollarlas con el fin de acceder a la credencial que les permita incorporarse al mercado laboral realizando un buen desempeño profesional, lo que explicaría en cierto modo el especial interés que los futuros profesores depositan en aquellas competencias dirigidas al saber hacer.

En síntesis, si bien en el constructivismo co-existen diversas perspectivas, la que subraya el *saber enseñar* como el elemento principal del rol del maestro se ha manifestado como la perspectiva hegemónica en la definición del quehacer pedagógico, de donde se deriva que, en el marco de la formación inicial del profesorado, el *cómo enseñar* se haya erigido como el núcleo del aprendizaje de la profesión, y los contenidos a enseñar/aprender se hayan naturalizado hasta el punto de que son tratados en los discursos de los estudiantes de magisterio como algo indiscutido e indiscutible, como “algo que está ahí”, en lo que se piensa sobre todo para encontrar modos de enseñarlos (o de que los alumnos los aprendan) de una forma significativa. Por otro lado, el discurso que se centra en el *cómo enseñar* se reconoce como un discurso menos político-ideológico y, a la vez (o tal vez por ello), más profesionalizante³⁴. Se plantea que lo que un maestro debe hacer es generar un ambiente de aprendizaje adecuado y, a través de la utilización de distintos dispositivos técnicos de carácter didáctico, mantener una alta motivación en el alumnado para que, de este modo, se den algunas de las condiciones fundamentales para que pueda construir conocimientos significativos.

VI.3 Acerca del discurso institucional y su influencia en las imágenes de los estudiantes de magisterio de primaria

En el contexto del Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las instituciones de educación universitaria españolas han tenido que diseñar e implementar un conjunto de modificaciones en sus programas de formación, la más importante de las cuales corresponde a un ajuste curricular hacia un modelo por competencias que se conjuga con el paradigma de educación a lo largo de la vida.

³⁴ Entiéndase sujeto profesional como aquel que posee conocimientos especializados y dominio de dispositivos técnicos para la utilización contextualizada de dichos saberes.

Para el caso específico del Grado de Magisterio (/Maestro) de Educación Primaria, se especifican un total de doce competencias³⁵ que debe desarrollar un maestro³⁶. De éstas, sólo tres trascienden el espacio escolar (el intramuros de la escuela) en el sentido de que se concretan en “realizaciones profesionales”³⁷ que pueden tener lugar fuera de él. Son las siguientes:

1) Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social asumiendo la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

2) Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

3) Y valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

De las nueve restantes, siete se centran en el aula y dos en el centro escolar como espacios organizados para la enseñanza. Las que abarcan “realizaciones profesionales” que se objetivan en

³⁵ En el artículo 7 del capítulo I del Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE núm. 3 de 3 de enero de 2007), se indica que lo que define el perfil de cada título son: a) la competencia general, que describe las funciones profesionales más significativas del mismo, tomando como referente el conjunto de cualificaciones y, en su caso, unidades de competencia incluidas en él; b) las competencias profesionales, personales y sociales, que describen el conjunto de capacidades y conocimientos que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social; c) las cualificaciones y, en su caso, las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Este conjunto de unidades de competencia debe posibilitar una inserción laboral inmediata y una proyección profesional futura.

³⁶ Véase “Anexo. Establecimiento de requisitos respecto a determinados apartados del anexo I” del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, relativo a la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales.

³⁷ Según el Catálogo Nacional de Calificaciones Profesionales (http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html#) “La unidad de competencia se subdivide en realizaciones profesionales, que describen los comportamientos esperados de la persona, objetivables por sus consecuencias o resultados, para poderla considerar competente en esa unidad”.

comportamientos desplegados en el aula hacen referencia al diseño, planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al tramo de edad al que se dirige la educación primaria, así como también en función de las materias específicas que se tratan en este nivel educativo. Así, en el descriptor del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid se expresa que los alumnos del mismo adquirirán conocimientos, entre otras cosas, para a) propiciar “procesos de aprendizaje relativos al período 6-12 años”; b) diseñar, planificar y evaluar esos procesos “en el marco de la escuela como organización educativa”; c) valorar “la importancia de los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos”; y d) diseñar “estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza de un ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria” para las áreas de ciencias experimentales, ciencias sociales, matemáticas, lengua, expresión musical, plástica y visual, educación física...

Estas competencias posibilitan vislumbrar que, a través de los planes de estudios, se modela un tipo de acción educativa para la formación del profesorado que se dirige fundamentalmente al desempeño profesional en el aula. Lo cual, desde mi punto de vista, constituye otro de los factores que explican que los estudiantes del Grado de Magisterio (/Maestro) de Educación Primaria “naturalicen” los contenidos educativos, en el sentido expuesto en páginas precedentes. A los estudiantes no se les enseñan contenidos (sean de geografía e historia, sean de matemáticas, sean cuales sean) sino cómo enseñar contenidos, que es lo que se les presenta como (y va a constituir) sus señas de identidad profesional. Ello, no cabe duda, es una obviedad en el ámbito del magisterio, pero ya no son tan obvias sus consecuencias: entre ellas, esa naturalización de los contenidos que ahora estamos tratando, puesto que esta situación, en que no se reflexiona sobre ellos, al no ser –por así decirlo- objeto de interés en la formación inicial del profesorado, favorece que sean tratados “como dados” o, al menos, no contribuye a que se les problematice. Es más, lo que subyace entre los discursos de los futuros maestros de primaria es –tal como nos dirá Pérez (2010:42)-

“una concepción simplista de la pedagogía como procesos de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un currículum prescrito”.

En el marco de las reformas que se han derivado de la inclusión de la Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudios relacionados con la formación inicial del profesorado, además del cambio de orientación teórica que ha llevado a establecer unos currícula basados en competencias, también han experimentan otros cambios. Uno de los más evidentes consiste en haber adquirido la categoría de grado universitario, dejando de ser una diplomatura, por lo que ahora duran cuatro años en lugar de los tres de antes. Lo cual, a su vez, ha incidido en tres aspectos principales de estos estudios: por una parte, en el aumento del tiempo dedicado a las prácticas externas, que han pasado de suponer el 9% del tiempo total de formación a un 20% del mismo; por otra parte, en las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes, que ahora tienden a priorizar, sobre todo, la realización por parte de los alumnos de trabajos en equipo (sean de discusión o de investigación) en las diferentes materias que conforman el plan de estudios³⁸.

El incremento de prácticas externas y los cambios en las estrategias docentes están relacionados con el postulado de *aprender haciendo*, y el énfasis que se pone en el trabajo personal del alumno³⁹ lo está con el *aprender a aprender*; ambos permeados por el *aprendizaje a lo largo de la vida* tan ligado a la pedagogía contemporánea. Con ello se ha tratado de responder a las exigencias del EEES y del Plan Bolonia y,

³⁸ A este respecto, véase las guías docentes de las asignaturas que conforman los planes de estudios de la Universidad Autónoma de Madrid, especialmente en el apartado que dedican a exponer el método docente a seguir.

³⁹ Lo que se refleja en cómo se distribuyen los tiempos presenciales y no presenciales que los alumnos deben dedicar a cada asignatura. Por ejemplo, si se revisan las guías docentes correspondientes a la materia de “Teoría de la Educación” de una de las universidades públicas y de otra de las universidades privadas que han participado en la investigación en que se basa esta tesis doctoral, se aprecia que las horas presenciales que tiene establecidas son 35 y 44, respectivamente, mientras que las no presenciales son 115 horas en la Pública y 105 en la Privada.

paralelamente, a las de una formación por competencias. Estos elementos vuelven a evidenciar, en su conjunto, un discurso hegemónico en la formación inicial del profesorado que se sustenta en los postulados del paradigma del aprendizaje basado en competencias, en cuya conformación ha tenido un peso importante el enfoque constructivista, caracterizado por Coll (s/f: 48) como una “estrategia metodológica general inspirada en los principios de ayuda pedagógica”.

Y un aspecto fundamental en el que se ve reflejado este discurso hegemónico que guía la formación inicial del profesorado de primaria es la relevancia que los estudiantes otorgan a las prácticas externas, pues consideran que es la mejor forma de aprender. De hecho, los alumnos entrevistados a menudo aseguran que, en las prácticas realizadas en los centros escolares, han aprendido más que en las horas de clases presenciales que han tenido a lo largo de su carrera. Una muestra de ello se encuentra en el discurso de Adam, quien considera que el aprendizaje de “las teorías” no contribuye de forma relevante a formar a los futuros maestros, ni siquiera en el marco de asignaturas que, al menos supuestamente, poseen una clara utilidad práctica, como es el caso de la didáctica general.

“Muchísima gente que ha terminado la carrera me lo ha dicho: que lo único que vale son las prácticas, por lo menos en esta Universidad”. (Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

De hecho, pone en evidencia la necesidad, sentida como tal por los estudiantes de magisterio, de articular adecuadamente los saberes conceptuales con la puesta en práctica de dichos saberes con el fin de que tengan “utilidad para la vida real”.

“Muchas asignaturas no tienen su utilidad. Didácticas estúpidas: algunas que ni se aplican, otras son teorías de las didácticas pero que tienen que darse en

didáctica y que, en realidad, son muchas cosas que no vas a aplicar con los niños. Pues, un montón, un montón. No sé si te lo habrán dicho más estudiantes, pero yo con los de mi clase opinamos lo mismo: que no tiene utilidad, nada (...). Muy poquitas asignaturas tienen utilidad en la vida real". (Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Lo que se desprende del discurso de Adam, como de los discursos de otros alumnos entrevistados, es la idea de que el maestro se construye a través de la práctica. Idea que podría estar poniendo asimismo de manifiesto que la pérdida del monopolio sobre la información que ha experimentado el profesorado tanto de primaria y como de secundaria (pérdida a la que se refieren autores como Delval, 2000 o Martín y Coll, 2003) no es privativa de él, sino que también se extiende al profesorado universitario. Así, los contenidos teórico-conceptuales pueden ser trabajados, de manera autónoma (véase el discurso de Concepción un poco más abajo), a través de la revisión de literatura y de documentos especializados fácilmente accesibles hoy en día, por lo que los conocimientos del profesor (y, en consecuencia, las asignaturas donde se transmiten) son relativamente prescindibles. Sin embargo, el saber práctico se obtiene haciendo, es decir, practicando *in situ*, lo que remarca aun más –a ojos de los estudiantes- el valor de las prácticas externas. Concepción nos pone un ejemplo referido a la enseñanza del inglés:

“En inglés vemos la historia de los métodos para enseñar inglés a personas hispanohablantes. Discúlpame, pero ¿de qué me sirve a mí conocer la historia de los métodos que se han utilizado? Lo que me interesa es saber cuál es el método que mejor funciona. Quiero saber cuál es el que funciona, cuál el que no y saber de qué forma enseñar mejor. Yo quiero enseñarle inglés al niño, no decirle: “Es que

hace muchos años los ingleses...”. Es que no. Lo que me importa es enseñar y saber cuál es el que debo aplicar. El tema tiene que ver con la utilidad de las cosas. Es que el conocimiento de las cosas, si no lo tengo, no importa, ya lo tendré, porque para eso me han dado las herramientas para aprender. (Concepción. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

Talía también argumenta la importancia del saber práctico pero desde otra perspectiva, puesto que no lo enfoca en términos de un *saber hacer*, sino de un *saber ser*.

“Hay una cosa buena en esta universidad y es que tienes prácticas desde primero (...). Al menos te sirve para ponerte en situación y darte cuenta de lo que viene, si te gusta o no. Pues, tú te puedes imaginar lo que es ser un maestro, pero una cosa distinta es estar ahí siendo maestro, (con) un grupo de niños ahí, mirándote”. (Talía. 30-35 años. Estudiante Universidad Privada)

Lo expuesto hasta ahora deja claro el valor que los estudiantes de magisterio dan, dentro del proceso de su formación inicial docente, al saber práctico (entendido como un *saber hacer* o como un *saber ser/estar* y, por tanto, como un saber *útil*) y a las prácticas para adquirirlo (a las *prácticas externas* pero también a las que cabría calificar de *internas*, en el sentido de realizadas en las aulas universitarias); lo que expresa, a la par, la demanda de una formación eminentemente instrumental. La obtención de herramientas dirigidas a conformar ese *saber hacer* como maestros se torna central para estos estudiantes, en desmedro de los *conocimientos* que califican de *teóricos*, que son ampliamente criticados por ellos. Autores como Marchesi (2000), adscritos a la corriente constructivista, afirman que los

contenidos teórico-conceptuales, adecuadamente articulados con la práctica, otorgan posibilidades de reflexión y análisis crítico que contribuyen a una formación más integral de los futuros maestros de primaria. Sin embargo, como se ha visto, los estudiantes de magisterio plantean la teoría y la práctica en términos dicotómicos, lo cual es posible que se deba, al menos en cuanto a la manera en que se presenta en sus discursos, a que mezclan sin solución de continuidad elementos curriculares diferentes, atribuyendo la cualidad de práctico o de teórico indiscriminadamente a los contenidos de la enseñanza-aprendizaje, a los saberes adquiridos o que se busca adquirir (a las competencias profesionales, por tanto) o, por último, a los modos o las metodologías para adquirirlos. Todo ello invita a pensar que el poco peso que los futuros profesores asignan a lo teórico, incluidos los contenidos teórico-conceptuales, puede llevar a la conformación de una escasa capacidad para (y de un escaso interés por) la reflexión crítica sobre el quehacer educativo en la escuela, y más concretamente –como se ha indicado en otros lugares de esta tesis doctoral- sobre qué deberían (o no) enseñar y en qué momentos de la vida de los aprendices. En todo caso, cuando están cursando sus estudios universitarios, sus preocupaciones acerca del *qué*, *por qué* y *cuándo* enseñar quedan relegadas, en el mejor de los casos, a un segundo plano y, más frecuentemente, ni siquiera se las plantean como tales.

Por otro lado, y seguramente a desdoro de los propósitos de los psicólogos y pedagogos que han inspirado las reformas educativas de las últimas décadas, esta importancia otorgada a “lo práctico”, a “lo útil”, en la formación inicial del profesorado no se circunscribe a los estudiantes, sino que responde a un discurso institucionalizado, detectable tanto en la legislación educativa como en los planes de estudios de las distintas etapas escolares (infantil, primaria, secundaria o universitaria), que ha permeado y permea, en general, la educación en Occidente. En el caso particular de España, la LOGSE –como ya se ha adelantado- marca un hito en esta dirección al erigir el modelo constructivista como el hegemónico, como el que debe inspirar (ha inspirado e inspira) la acción

educativa en la escuela. Es más, este modelo también se ha traspasado a las políticas educativas que tienen que ver con la formación continua del profesorado, es decir, no sólo con la inicial.

Así, en la Comunidad de Madrid se han producido cambios significativos en los últimos años en lo que atañe a dichas políticas, siendo tres de ellos los más destacables.

En primer lugar, se ha procedido a una reducción del número de centros que desempeñan esa función de ofrecer formación continua al profesorado (en concreto, al profesorado de infantil, primaria y secundaria), que –además– han pasado de denominarse CEP (Centros del Profesorado) a llamarse CTIF (Centro Territorial de Innovación y Formación)⁴⁰. El número de estos centros que existen actualmente en la Comunidad de Madrid es de cinco, y reciben el nombre del territorio que cubren: CTIF Madrid-Capital, CTIF Madrid-Norte, CTIF Madrid-Sur, CTIF Madrid-Este y CTIF Madrid-Oeste.

En segundo lugar, se han introducido cambios en la administración y gestión de los mismos. Durante la década de los 80, los centros de formación del profesorado dependían directamente del Ministerio de Educación, pero a fines de los 90, a raíz de la transferencia a las comunidades autónomas de las competencias “en materia de enseñanza no universitaria”, como se especifica en el Real Decreto 926/1999, pasaron a ser administrados y gestionados por ellas y, en este caso, por la Comunidad de Madrid⁴¹.

⁴⁰ Los CEP, creados en los 80, en la época en que se estaba gestando la reforma educativa que terminaría plasmándose en la LOGSE, fueron un elemento fundamental para la formación del profesorado en el ideario constructivista que le servía de guía. Ver, por ejemplo, Ruiz, Gutiérrez, Martínez et al (1998).

⁴¹ El cambio se formaliza mediante el Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, en virtud del cual se plantea el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria. Ésta asume las funciones de elaboración y desarrollo de planes y actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado correspondiente a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Véase <http://www.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=2358&cdestado=P> (consultado el 20 de marzo de 2012)

Y, en tercer lugar, los centros de formación del profesorado cambiaron de orientación, pues desde su creación, en los años 80, hasta mediados de los 90 centraron su labor formativa en la investigación y en el intercambio de experiencias entre profesores en ejercicio y entre centros escolares, mientras que en la actualidad está dirigida fundamentalmente a la transferencia de conocimientos *prácticos* que buscan mejorar la gestión del aula⁴². A este respecto, Consuelo, profesora de educación primaria en ejercicio y docente integrada en equipos de formación continua del profesorado, dice lo siguiente:

“Yo he estado trabajando en centros de formación de profesorado en dos etapas distintas, así que me ha tocado conocer los dos momentos: cuando aun dependíamos del Ministerio y luego cuando dependíamos de la Comunidad de Madrid. Digamos que la idea inicial de estos centros de profesores, desde el punto cero, era tener contacto con los profesores, tener una comunicación con ellos para saber qué era lo que necesitaban de formación, estar siempre en una situación de diálogo. Había diferentes modalidades, cursos, seminarios. También había jornadas, congresos de intercambio de experiencias. Ahora mismo, eso lo han quitado completamente. Ahora se está tratando de fomentar la formación online. Estamos en una situación peculiar porque estamos en un cambio de paradigma”. (Consuelo. 45-50 años. Profesora en ejercicio en Colegio Público. Docente de Programas de Formación Continua del Profesorado).

⁴² Véase http://www.madrid.org/dat_capital/tematico/t_formacion.htm . Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital. Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid. (consultado el 20 de marzo de 2012).

Tal como indica Consuelo, el “cambio de paradigma” ha apuntado, al menos en lo relativo a la formación continua del profesorado, a formas distintas de funcionar en lo que se refiere, en particular, a qué formación se oferta (tecnologías pedagógicas, matemáticas y lengua extranjera por encima de herramientas para la vida, como pudiera ser el pensamiento crítico y reflexivo) y a cómo se determina la que se oferta, todo lo cual contribuye a conformar/reforzar representaciones acerca de cuáles son las necesidades educativas que tienen los estudiantes. Así, en la Comunidad de Madrid, se han establecido las siguientes líneas prioritarias para la formación del profesorado en el año académico 2011-2012⁴³:

- Actualización humanística, científica y pedagógica en los contenidos de las diferentes áreas y asignaturas, con especial atención en las matemáticas.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación: aplicación de las TIC para la elaboración de materiales didácticos, así como la actualización en el uso de las últimas herramientas y aplicaciones informáticas.
- Lenguas extranjeras.

Estas líneas han modelado una oferta de formación para el año académico mencionado con un claro énfasis en las TIC. A modo de ejemplo, si se revisa la oferta de cursos del CTIF Madrid-Capital⁴⁴, se puede constatar un amplio número de ellos, dirigidos a docentes de educación infantil y primaria, cuya temática central corresponde a: a) la integración de la pizarra digital, b) el moodle y la pizarra digital, y c) la

⁴³ Líneas se han extraído de la web Educa-Madrid (<http://gestiondymejora.educa.madrid.org>, consultada el 17 de marzo de 2012), que contiene información de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid.

⁴⁴ Perteneciente a la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid (ver <http://ctif.madridcapital.educa.madrid.org>; consultado el 17 de marzo de 2012),

formación como coordinador de TIC. En su conjunto, los cursos de estas líneas corresponden al 41% del total de la oferta. Otros cursos que llaman la atención son aquellos en los que se tratan las inteligencias múltiples con vistas a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y aquellos en los que son abordadas las habilidades y las estrategias que sirven para mejorar la convivencia en el aula. Ambos tipos de cursos continúan poniendo de manifiesto la centralidad que se le otorga a los conocimientos técnico-instrumentales para la gestión de aula.

Para cerrar este *excursus* por la formación continua del profesorado, se puede recordar aquí que esta situación pone en evidencia una reorientación del proceso formativo, que pasa de una preocupación por la adquisición de conocimientos para su posterior aplicación en el aula a un énfasis en la transferencia de conocimientos técnico-pedagógicos específicos para el desempeño profesional (especialmente vía online); los casos emblemáticos son los cursos y los talleres dirigidos al uso de las tecnología de la información y la comunicación y las didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera y las matemáticas. Así, se aprecia que la preocupación por *cómo enseñar* no sólo está presente entre los estudiantes de magisterio de primaria, sino también entre otros agentes educativos relacionados con la escuela, como los maestros en ejercicio y los encargados de la formación continua de éstos. De este modo, estamos ante un discurso institucionalizado en torno a la educación formal (que –como se viene diciendo– centra el quehacer educativo en lo instrumental y, especialmente, en lo tecnológico) que está presente tanto en la Administración Educativa como en las instituciones en que se desarrolla el proceso de formación inicial del profesorado y en las que se ocupan de formación continua de los docentes. De acuerdo a autores como Escudero (2010) y Santos Guerra (2010), entre otros, este discurso institucionalizado estaría fuertemente permeado por la postura neoliberal que orienta la profesión docente hacia una lógica mercantil cuya principales obsesiones son la productividad, la competitividad y la eficacia; y que, a nivel de la

formación inicial del profesorado, se ve reflejada en la demanda que los futuros maestros hacen de ‘herramientas técnicas’ (métodos y estrategias) para un adecuado (competitivo y eficaz) desempeño profesional futuro.

La consecuencia de este proceso es que se forja una representación del deber ser y del saber hacer del sujeto que prioriza lo individual, la consecución de objetivos personales, independientemente de cómo se alcancen. Un sujeto que se ajusta a la lógica de la inmediatez, de la renovación constante y de la incesante necesidad de definirse como profesional en posesión de un conjunto de saberes técnicos que le acreditan para el desarrollo de su trabajo. En el caso concreto de los futuros maestros de primaria, esto se ve reflejado en la atención que prestan a los aspectos técnico-instrumentales de su proceso formativo, siendo relegada la reflexión a un segundo plano y reemplazada por la demanda de dispositivos técnicos específicos para la enseñanza.

Es más, aunque a nivel programático se declare que se quiere formar a profesionales reflexivos, se puede apreciar que los currícula de los diferentes grados de magisterio de educación primaria (al menos, los de las universidades que han constituido mi universo de investigación) direccionan esa reflexión hacia la gestión de (/hacia la acción pedagógica en) el aula. Es lo que ocurre, por ejemplo, en una de las universidades públicas estudiadas, cuyo currículo, expresado en créditos ECTS⁴⁵, se distribuye de la siguiente forma:

- Formación Básica: 60 ECTS.
- Obligatorios: 102 ECTS.
- Optativas: 27 ECTS.

⁴⁵ “Los European Credit Transfer System (ECTS) valoran el tiempo invertido por el alumno para adquirir las competencias del programa de estudios. Cada uno representa entre 25 y 30 horas de aprendizaje. Incluyen no sólo la asistencia al aula, sino también la dedicación al estudio, la realización de seminarios, resolución de ejercicios, etc. (...) Expresan un auténtico cambio en la metodología de la educación superior europea. Un modelo más avanzado en el que el alumno pasa de la docencia por enseñanza, basada en la recepción de conocimientos, a la docencia por aprendizaje, planteada sobre desarrollo de competencias” (www.queesbolonia.gob.es; consultado el 20 de marzo de 2012).

- Prácticas externas: 45 ECTS.
- Trabajo fin de Grado: 6 ECTS.

Estando asociado, aproximadamente, el 50% de los créditos obligatorios a asignaturas cuyos nombres incluyen la palabra didáctica⁴⁶. En cuanto a los programas de las asignaturas básicas en las que se abordan temáticas vinculadas con la psicología del desarrollo y de la educación, la sociología de la educación y/o la teoría e historia de la educación, se observa lo siguiente: 1) una clara presencia del constructivismo pedagógico, 2) la concesión de una escasa importancia, en términos de tiempo que se le dedica, a cuestiones relativas a la vinculación de la escuela con la comunidad y/o con la familia; y 3) una menguada referencia a planteamientos críticos (/literatura crítica) en las asignaturas ligadas a la sociología de la educación. Lo que, en su conjunto, vuelve a confirmar la idea de que, en la formación inicial del profesorado, la labor docente se orienta a realizar una lectura de la realidad que se restringe al espacio interno del aula y, como mucho, de la escuela, a priorizar el *cómo enseñar* sobre el *qué* y el *cuándo enseñar*, y a prestar una atención especial a la gestión del aula para así conseguir unos objetivos educativos que han sido trazados por las administraciones educativas sobre la base de los principios, recomendaciones y ordenanzas de organismos supranacionales.

En síntesis, no hay en el discurso de los estudiantes de magisterio de primaria, pero tampoco en los currícula que estructuran su formación inicial docente, una preocupación por el tipo de sujeto que se forma o se debe formar (sujeto que viene definido desde las administraciones educativas), sino más bien por formarlo bien, de acuerdo a unos lineamientos dados a priori.

⁴⁶ En la universidad a la que me refiero, hay –entre otras- las siguientes asignaturas que llevan esta coletilla: Didáctica General, Matemáticas y su Didáctica I, en primer curso, Matemáticas y su Didáctica II, Didáctica de la Lengua Española, en segundo curso, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Matemáticas y su Didáctica III, en tercer curso y, según la especialidad (mención), Didáctica de la Lengua Inglesa I, Didáctica de la Lengua Inglesa II, Didáctica de la Educación Artística, Plástica y Visual, etc.

VI.4 Por qué el énfasis en el cómo: una aproximación desde el discurso de los estudiantes

En las elaboraciones discursivas de los estudiantes de magisterio se pone de manifiesto el protagonismo que otorgan a los aspectos técnico-pedagógicos de carácter instrumental para su formación como maestros, y hacen hincapié –como ocurre también con los planes de estudios- en lo didáctico y en las técnicas pedagógicas que les faciliten el proceso de concreción del currículo a nivel del aula. El énfasis en estos aspectos técnico-pedagógicos evidencia –y es lo que quiero mostrar en este capítulo- una visión naturalizada de los contenidos educativos establecidos a nivel curricular, es decir, un no-cuestionamiento del *qué*, *por qué* o *cuándo enseñarlos*, erigiéndose el *cómo enseñar* en el eje de las inquietudes de los estudiantes de magisterio.

“Muchos maestros con voluntad de mejorar su práctica docente o instruccional se lanzan a la búsqueda de una alternativa didáctica, el Santo Grial del aprendizaje, un método que asegura que sus alumnos aprenden lo que es debido. Yo no creo que exista tal tesoro oculto. Más bien hay muchos tipos distintos de práctica, cuyo éxito dependerá de las metas de aprendizaje y de los procesos que puedan poner en marcha los aprendices” (Pozo, 1996:115)⁴⁷.

Así, a pesar de que, según Marchesi y Martín (1998), los profesores han ido asumiendo nuevas responsabilidades desde que se implementó la LOGSE en España (en cuanto a decisiones relativas al curriculum, la oferta educativa y la gestión de los recursos, por ejemplo), cuando se analiza el discurso de los estudiantes de magisterio de primaria, se constata que su foco de interés se sitúa en la

⁴⁷ Pozo constata esa preocupación por el “método” didáctico en los maestros, pero lo que critica no es que se preocupen por ello, sino que busquen “un método”, a modo de remedio único válido para todas las circunstancias y metas de aprendizaje.

organización de la enseñanza y se concreta en la adquisición de técnicas y estrategias para la misma. Con relación a ello, otro espacio donde se aprecia esta inclinación hacia *cómo enseñar* se encuentra en las expectativas que tenían al ingresar en la carrera de magisterio de primaria. Así, en las expectativas que los estudiantes (tanto de universidades públicas como de privadas) expresaron en las entrevistas que les hice, se puede identificar la relativa importancia que ya entonces le otorgaban a los mencionados aspectos técnico-pedagógicos, y en especial a las didácticas. Un claro ejemplo de ello se halla en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Guadalupe.

“Yo supongo que tenía la idea de que me enseñarían un poco más a cómo tratar a los niños, cómo enseñarles mates, lengua, métodos. No tanto cosas que te lo estudias para el examen, te lo estudias y ya a las dos horas no te sirve para nada” (Guadalupe. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Expectativas como las de Guadalupe tienen su origen en las representaciones que los estudiantes manejan acerca del rol de maestro, que –por lo que se desprende de las entrevistas- traen ya consigo, al menos en la cuestión ahora considerada, cuando ingresan al Grado de Magisterio (/Maestro) en Educación Primaria⁴⁸: el maestro es quien enseña un conjunto de conocimientos que vienen definidos para las diferentes áreas curriculares, por lo que es de esperar que, durante el proceso de formación inicial docente, se proporcione herramientas para cumplir con ese rol de forma adecuada. No obstante, hay casos, como el de Hugo, con expectativas diferentes acerca de las herramientas/conocimientos que se le proporcionaría para poder enseñar.

⁴⁸ También cabría pensar que, al ser esas expectativas reconstruidas retrospectivamente en una situación de entrevistas, responden más bien a ideas conformadas una vez los estudiantes han ingresado en la carrera. En este caso, la formación inicial docente sería el contexto fundamental donde se construirían dichas ideas, mientras que, en el otro, se trataría de una confluencia de diferentes contextos de interacción incidiendo en las mismas.

“Yo decía: ‘Aquí veremos el temario de primaria con un poco más de profundidad, más amplio, para saber exponerlo’. Pero, claro, luego llego aquí y hay que hacer didáctica, que hay que hacer teoría e instituciones, que hay que hacer tal y, entonces, que hay que hacer todo esto. Me pilló un poquito despistado pero luego ya, cuando lo vas dando, vas entendiendo el por qué se va dando. Por ejemplo, dar didáctica: se entiende que hay que programar, que hay que tener una formación, que hay que saber hacerla. Y lo entiendes porque es para preparar clases según el caso. Pero para mí, mi visión es que a medida que voy avanzando en la carrera, voy entendiendo las cosas, el por qué de este proceso de formación. (Hugo. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada).

La visión inicial de Hugo tal vez se ajuste al enfoque conductista al que ha querido reemplazar el enfoque constructivista plasmado en la LOGSE y en las propuestas de reforma sucesivas hasta llegar a la LOE; enfoque que, en todo caso, –como él mismo señala- ha ido cambiando según avanzaba en su formación inicial docente⁴⁹. Decía antes que “tal vez se ajuste al enfoque conductista” porque Hugo no expresa qué entendía por aprendizaje cuando ingresó en la carrera, y de las expectativas que declara haber tenido en ese momento tampoco se puede inferir claramente qué concepciones manejaba sobre él. Lo que sucede es que reconocer que esperaba que su formación como maestro consistiría en “ver el temario de primaria con un poco más de profundidad, más amplio, para saber exponerlo” es congruente con ciertas ideas del conductismo pedagógico, como la que sostiene que la enseñanza consiste en proporcionar (“exponer” es la palabra usada por Hugo) información detallada a los alumnos, organizada de un modo secuencial y cuidadoso, para que éstos la adquieran. Para que se dé un buen aprendizaje (que,

⁴⁹ En el momento de la entrevista, Hugo se encontraba en tercer año de la carrera de magisterio, motivo por el cual ya había cursado un importante número de asignaturas y prácticas.

desde el conductismo, se entiende en términos acumulativos) es preciso, por tanto, que el maestro conozca a fondo los contenidos que va a transmitir (y que, por tanto, va a “exponer”). Se trata de una imagen del quehacer docente que cualquier estudiante de magisterio de primaria se ha podido construir fácilmente si su experiencia escolar ha tenido lugar en centros escolares en que se ha seguido una “pedagogía tradicional”.

A medida que avanza en su proceso de formación, Hugo encuentra sentido al plan curricular de su carrera, pues de la mano, sobre todo, de las Prácticas externas va otorgando mayor importancia a los instrumentos técnicos que le permitirán desarrollar adecuadamente su praxis pedagógica a nivel del aula. En todo caso, las expectativas que los estudiantes de magisterio de primaria tienen al ingresar en la universidad, como se ha dicho antes, dan cuenta de la relevancia que otorgan a la adquisición de herramientas que contribuyen al desarrollo de las competencias que consideran que debe poseer un maestro de primaria.

En el apartado VI.2, veía que uno de los motivos que orientó, en los años 80 sobre todo, la discusión en torno a la necesidad de reformar el sistema educativo español tenía relación con las tasas de abandono escolar y la desmotivación existentes entre los alumnos. Esta última fue percibida entonces como una de las causas principales que habían dificultado el quehacer docente y, consecuentemente, incrementado el fracaso escolar (Marchesi, 2000). Se trata de una preocupación que es posible reconocer aún hoy en los discursos de estudiantes de magisterio de educación primaria. De hecho, en el marco de estos discursos, la inquietud acerca de *cómo enseñar* se suele asociar a la necesidad de motivar, lo que sugiere que estos estudiantes hacen depender la motivación de las formas que tiene el docente de trabajar con los alumnos/as. Qué estrategias pedagógicas seguir y/o qué actividades programar son preguntas que reflejan una preocupación por los aspectos técnico-pedagógicos (no por los político-ideológicos) de los procesos de enseñanza-aprendizaje; una preocupación que se encuentra, por ejemplo, en las palabras de Mónica:

“He tratado de explicar en una clase lo que significa la familia en inglés, y había una niña marroquí que es que no... es como si no cayera, hasta que salió a la pizarra y le expliqué los nombres de mi familia y luego hice que escribiera los nombre de su familia. Y me llamó la atención muchísimo porque participó muchísimo. Me llamó la atención porque es que era una niña que estaba siempre como ausente. Entonces, creo que cuando algo significa algo para ti, sí que te involucras. Entonces, ahí está la labor del profesor. El contenido está ahí para el alumno y el alumno puede acceder a él solito, de distintas maneras. Lo que el profesor tiene que hacer es facilitar el canal para que el contenido le llegue al alumno y para que le interese. Si a un alumno no le entra por aquí, tal vez le entra de otra manera, o le llega de otra manera, y eso es lo que tenemos que hacer como profesores”.

(Mónica, 30-35 años. Estudiante Universidad Privada)

De las palabras de Mónica, se desprende una cuestión importante relativa a la imagen que los estudiantes de magisterio poseen de su futuro rol como maestros. Esta consiste en actuar/hablar/pensar como si los contenidos educativos “estuvieran ahí”, pre-definidos, y que, por tanto, el maestro lo que debe hacer es “facilitar el canal para que esos contenidos les lleguen a los alumnos”, puesto que se piensa que, al contrario de lo que ocurría antes, en la actualidad son fácilmente accesibles para todos. Ahora bien, el discurso de Mónica es, en cierto sentido, muy poco constructivista, puesto que el rol que atribuye al maestro no deja de tener relación con una concepción tradicional de la enseñanza, pues sigue asociándola a la transmisión de contenidos (no a la construcción de conocimientos), sólo que ahora el cometido del maestro no consiste en transmitir dichos contenidos, sino en favorecer su transmisión (en ese “facilitar el canal para que les lleguen a los

alumnos”, que recordábamos más arriba). De modo que los contenidos son tratados como objetos reificados (Díaz de Rada y Velasco, 1996), poniendo de manifiesto cómo el constructivismo es interpretado –tanto por alumnos como por docentes que intervienen en la formación inicial del profesorado- desde esquemas viejos, como es el clásico de entender la educación como transmisión-adquisición. Así, se pone de manifiesto la persistencia de una concepción epistemológica escolástica que, de acuerdo a Pérez (2010:40) “responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal, una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico”.

Otro aspecto que se desprende del discurso de Mónica es que el maestro debe ser un agente motivador, ha de contribuir a la generación de un clima de aprendizaje adecuado, atendiendo a la vez al contexto y a la diversidad del alumnado presente en el aula. En este escenario, en el que el maestro debe motivar para enseñar, las formas de realizar la acción educativa han de cambiar con respecto a las formas tradicionales de hacerlo. No debe operar sobre la base de lógicas y prácticas tradicionales, en las que el profesor tenía la información y la razón y, por tanto, la clase se desarrollaba de forma magistral (expositiva), con apoyo de libros de texto de acuerdo a cada área del conocimiento que se tratase, siempre de forma vertical y descendente, donde la participación del alumnado se reducía a respuestas elaboradas mecánicamente para responder las preguntas formuladas por el maestro. La praxis pedagógica, de acuerdo al enfoque constructivista, ha de tender a un menor protagonismo del maestro, lo que inevitablemente implica una transformación en las formas de concebir la enseñanza y llevarla a la práctica. El profesorado debe ser un guía, un orientador, un facilitador del proceso de aprendizaje; proceso este último que debe ser significativo. Estos elementos discursivos han permeado los espacios institucionalizados en los que se realiza la formación inicial del profesorado. Pero como se desprende del discurso de Mónica, han sido entendidos de manera muy *sui generis*, y así han sido transmitidos a los futuros titulados en maestro de educación primaria.

La necesidad de transformación, tanto de la manera de concebir la enseñanza como del *nuevo* rol del maestro, se manifiesta en los discursos de los estudiantes de magisterio. No obstante, el que esta necesidad aparezca en ellos no implica necesariamente que se vaya a llevar a la práctica, pues ello depende de múltiples factores. Uno de estos factores consiste en lo dicho anteriormente: que ese nuevo rol de maestro no es exactamente el que se derivaría del constructivismo. Otro factor se desprende de la propia experiencia de los futuros maestros, pues éstos han sido alumnos durante un tiempo importante de sus vidas, motivo por el cual se han visto sometidos a distintos modos de ejercer la docencia, tanto en su etapa de educación obligatoria como en su actual proceso de formación universitaria. A este respecto, Pozo señala lo siguiente:

“Por exposición a modelos adquirimos muchas aficiones y aversiones, muchos prejuicios y muchas pautas de conducta. Los aprendices tienden a adoptar en su aprendizaje actitudes congruentes con los modelos que han recibido. A su vez los maestros, carentes muchas veces de una formación previa explícita que les permite reflexionar sobre su tarea e innovarla, suelen reproducir los modelos docentes e instruccionales que ellos mismos han recibido de modo implícito. De esta forma, por más que resulta cada vez menos funcional en la sociedad actual, la cultura tradicional del aprendizaje reproductivo tiende a perpetuarse por procesos de aprendizajes implícitos” (Pozo, 1996:250).

En cuanto al papel de guía que ha de asumir el profesor en su praxis pedagógica, ha entrado claramente a formar parte (al menos en términos declarativos) del discurso de los estudiantes de magisterio de primaria, y así, por ejemplo, Camila expone de forma enfática la importancia que tiene orientar a los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Como decía, tenemos que guiar. No tenemos sólo que dar contenidos que después se olvidan, sino que tenemos que ayudar a que ese niño, cuando termine, sea capaz de continuar él solo. Pero hay que ayudarles a razonar sobre esas cosas abstractas, intangibles. Es que no se cómo explicarlo. Conceptos, ideas, que usen su mente. Que la educación les ayude a pensar, a reflexionar”. (Camila. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Este papel de guía es, desde el punto de vista de estos estudiantes, el que precisamente permitirá transferir protagonismo al alumnado, pues ésta es condición *sine qua non* para lograr los tan ansiados aprendizajes significativos.

“El estudiante tiene que ser más protagonista, pues el profesor tiene que ser una referencia, pero que estimula, no uno que dicta y que no sabe salirse de la estructura” (Francisca. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Tanto en las entrevistas hechas a estudiantes como en los informes de prácticas, se aprecia una cierta insistencia en la idea de que el profesor es un guía, lo que quizá pueda entenderse si se tiene en cuenta el entramado discursivo mayor que opera a nivel institucional en torno a la profesionalización del maestro.

“De ser transmisores de información, debemos convertirnos en apoyo continuo y cercano al desarrollo del alumno, (en) conductores del proceso de construcción del aprendizaje, preocupados por investigar, una vez y otra también, cómo aprende y

cómo no, por dónde se pierde” (Sandra. Estudiante Universidad Privada. Informe de Prácticas, pp.34).

Los modos de definir el rol del maestro desde los circuitos de los profesionales de la educación, aunque variados, tienden a remitir al origen etimológico de este último término (entendiendo, por tanto, la educación como guía, conducción, formación, instrucción), y, aunque se detecten cambios en los discursos pedagógicos (por ejemplo, el paso del conductismo al constructivismo), siempre se termina hallando el sesgo de identificar el rol del maestro con la praxis pedagógica a nivel del aula. Así, si en el conductismo se le concibe como transmisor, en el constructivismo prima concebirlo como guía, pero en cualquiera de los dos casos, se presupone que el maestro se mueve en la arena del quehacer práctico, y de un quehacer práctico que se desarrolla, como se ha dicho, a nivel del aula.

“El papel del profesor no es dar las soluciones correctas, sino servir de guía en la búsqueda y enfrentar al aprendiz con la insuficiencia de sus explicaciones, apoyado en la autoridad del que sabe, no del que manda” (Delval, 2000:115).

Aunque la función de “guía en el proceso de búsqueda” es reconocida en el discurso de los estudiantes de magisterio de primaria como uno de los roles del maestro, nada hace pensar que éste se cumpla efectivamente cuando trabajan en las aulas, puesto que, a pesar del conjunto de reformas que en materia educativa se han realizado en España, las lógicas burocráticas y las inercias de la escuela permanecen, de modo que los contenidos curriculares continúan siendo enseñados de manera abstracta y descontextualizada, es decir, sin vincularse con las experiencias de los alumnos, aunque muchas veces se declare lo contrario, y el énfasis no está puesto en la educación para la vida, sino más bien en los conocimientos técnico-científicos, tratados además como verdades establecidas en lugar de como procesos de identificación /

descripción / interpretación / explicación de la realidad. Esto último es muy significativo pues, como asegura Delval (2000), la labor que la escuela debería realizar con relación a los conocimientos científicos no debería centrarse en los resultados de la ciencia, sino en los procesos mediante los cuales se consiguen estos resultados, pues ello es lo que puede favorecer la formación de una actitud científica en los alumnos/as; una actitud que lo que promueve es el cuestionamiento, el pensamiento crítico, la autonomía. Por el contrario, la mera transmisión/incorporación de resultados propicia que la ciencia sea vivida como un dogma, y el dogma -en tanto que verdad incuestionable- genera dependencia, docilidad, acriticidad.

Por otro lado, el *cómo enseñar* al que hacen referencia los estudiantes de magisterio de primaria remite a –lo que se podría denominar- las condiciones externas del aprendizaje, es decir, a un clima de aula y a un conjunto de estrategias pedagógicas desarrolladas por el maestro para que los alumnos/as aprendan. En cambio, desde la psicología, esto es, desde la disciplina desde la que se ha gestado el enfoque constructivista del aprendizaje, se presta atención sobre todo a los procesos internos que experimentan los sujetos cuando aprenden. Las condiciones internas se refieren, principalmente, a la motivación que el aprendiz tiene para aprender y a los conocimientos previos que posee. Las condiciones externas, por el contrario, aluden a las antes mencionadas estrategias pedagógicas y a la cantidad y organización de los recursos (del tiempo, de los materiales, etc.) que se establecen para favorecer el aprendizaje, lo que puede explicar por qué desde el discurso pedagógico se hace mayor hincapié en este tipo de condiciones, puesto que dotan de sentido práctico, concreto, tangible, la función de guía del maestro.

El maestro como guía tiene, como señalan los futuros maestros, tres funciones fundamentales: proveer saberes, proporcionar oportunidades de aplicación de los mismos y, por último, supervisar su correcta aplicación o uso. Podría señalarse que la supremacía de la

concepción instrumental de la educación condiciona el *cómo enseñar*, pues lo orienta hacia la transmisión/adquisición de saberes para su aplicación. Por tanto, se trata de un enfoque más reproductivo que constructivo, a pesar de que no sea esto lo que se plantea como deseable o adecuado.

“En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del ‘cómo enseñar’, con ‘qué libros’ hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos”. (Giroux, 1990:174)

Pero, ¿cuáles son los procesos que permiten al profesor actuar como profesional reflexivo y no como sujeto ejecutor de técnicas preestablecidas? Marchesi y Martín, siguiendo lo planteado por Schon (en Marchesi y Martín, 1998:387), afirman que la capacidad reflexiva del maestro está dada fundamentalmente por la práctica, pues de ella se desprenden tres componentes que contribuyen al desarrollo de dicha capacidad:

1. El conocimiento en la acción: “alude a aquellos saberes tácitos de todo tipo que el profesor recupera de una manera automática cuando actúa en las situaciones educativas” (Marchesi y Martín, 1998:387).
2. La reflexión en la acción: “se refiere al proceso mediante el cual el profesor contrasta sus conocimientos y sus creencias con la realidad, lo que le permite confirmar o modificar su pensamiento” (Marchesi y Martín, 1998:387).
3. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: “aporta la dimensión del análisis racional que permite valorar y

comprender los comportamientos que se han venido realizando y sus consecuencias en el proceso educativo” (Marchesi y Martín, 1998:387).

Así, uno de los elementos que podrían llevar a comprender por qué los contenidos educativos son naturalizados (tratados como algo que está ahí, que no se problematiza ni se cuestiona su pertinencia), a la par que se enfatiza el *cómo enseñar* hasta el punto de fetichizarse a veces, es que los estudiantes no han desarrollado una práctica docente con suficiente continuidad (más allá de las Prácticas externas durante la carrera) como para lograr elaborar esos procesos reflexivos a los que se refiere Schon, sino que sus reflexiones se generan más bien en el marco institucionalizado de la formación inicial y, por tanto, respondiendo a exigencias formales orientadas a conseguir la credencial que los faculte para trabajar como maestros de primaria.

“El conocimiento sobre la epistemología de la disciplina es uno de los aspectos que más influyen en el pensamiento del profesor desde este punto de vista del contenido didáctico, si bien no es el único ya que las experiencias prácticas tanto didácticas como no didácticas que haya tenido en relación al campo de conocimiento en cuestión influirán también en su concepción. Por otra parte, los estudios pondrían de manifiesto que los profesores con menos experiencia tienen más dificultades a la hora de seleccionar los contenidos que deben incluir en el currículo de su aula”. (Marchesi y Martín, 1998:384)

Posiblemente, al no poseer esa práctica, el sostén de sus argumentos se funda en representaciones modeladas a partir de su propia experiencia como estudiantes y en el discurso institucionalizado predominante en los espacios en los que se están formando como maestros. Además, la carencia de una práctica sostenida permitiría entender también por qué

hacen hincapié en los aspectos técnicos-pedagógicos de la enseñanza, esto es, en el repetido *cómo enseñar*, más que en los aspectos político-ideológicos de la misma, es decir, en los saberes y formas culturales que se plasman en los contenidos formalmente establecidos en el currículo escolar, organizados por área del conocimiento y secuenciados en tiempos previamente definidos.

En síntesis, a pesar de que, en la formación inicial del profesorado, se plantea el modelo constructivista como fundamento teórico de la futura acción educativa, los estudiantes de magisterio de primaria restringen su rol como maestros al plano técnico, circunscribiendo su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a *cómo enseñar*, de modo que dicho rol queda más próximo al de un sujeto que transmite conocimientos preestablecidos (o facilita canales para su transmisión - como se ha visto más atrás-) que al de un sujeto que contribuye a que los alumnos los construyan. ¿Por qué? Tal vez porque no han tenido aún la posibilidad de participar sostenidamente en equipos docentes así como tampoco de poner en práctica una acción educativa a nivel de aula, por lo que –como se ha argumentado con anterioridad- no han podido desarrollar los procesos esenciales que los modelen como profesionales reflexivos⁵⁰; o también por el hecho de que los nuevos paradigmas (como el constructivismo pedagógico) se construyen desde esquemas ‘viejos’, ideas previas o preconceptos que no son sometidos a crítica (como exigiría –paradójicamente- el constructivismo pedagógico); o bien, por esa naturalización de los contenidos de las que hablaba antes; o porque el entorno burocrático en que deben desarrollar su labor no es muy propicio a poner en práctica las innovaciones que, en cambio, pregonan o declaran como deseables.

⁵⁰Incluso cabe pensar que la práctica profesional, al contrario de lo aquí planteado, contribuya a reforzar esa tendencia a naturalizar los contenidos y fetichizar los instrumentos técnico-pedagógicos, lo que explicaría que Pascual (2002), Torres (1999-2000) y Vera (1987) afirmen, como se verá más adelante, que se trata de aspectos que tienden a reforzarse con el desarrollo de la carrera profesional. Se trata de una cuestión sobre la que no puedo decantarme dado que la investigación empírica se ha centrado en la formación inicial docente, y no el desarrollo de la carrera de maestro.

VI.5 La práctica y lo práctico en la enseñanza: una síntesis como consecuencia de la tecnología instruccional

Este apartado tiene la pretensión de exponer algunas ideas de carácter teórico-conceptual que permitan sintetizar lo expuesto a lo largo del capítulo. En tal sentido es necesario recordar la pregunta que orienta el desarrollo del mismo, a saber: ¿qué condiciones propician la naturalización de los contenidos que lleva a restringir el rol del maestro al ámbito de la praxis pedagógica? Ahora, al finalizar el capítulo y en virtud de lo desarrollado en los apartados precedentes, podría formularse otra pregunta: ¿cómo estas condiciones contribuyen a la pérdida de importancia de su función como intelectuales en favor de la función técnico-pedagógica?

En primer lugar, hay que tener en cuenta lo que acontece a nivel de la sociedad en general, sobre todo en lo que se refiere a las representaciones sociales hegemónicas acerca de las formas adecuadas de ser y de hacer en los tiempos actuales, vertiginosos, cambiantes, inciertos, competitivos. De acuerdo a Gil (1996), los valores sociales que predominan en una sociedad inciden de forma directa en la conformación de los diversos roles que deberá desempeñar el profesor. Si es verdad que los valores predominantes en las sociedades occidentales son el individualismo y el pragmatismo, como plantean -por ejemplo- Bajoit (2003), Garretón (2000) o Santos Guerra (2010), es de esperar que estén presentes en los profesores y –para el caso específico de este estudio- en los futuros maestros de primaria en el momento de su desarrollo profesional. En palabras de Gil (1996:127):

“es muy probable que los profesores adopten esa línea de comportamiento, que se comporten como actores racionales que buscan sacar el máximo partido de su profesión (...), sobre todo cuando se sienten amenazados como profesionales o en todo caso minusvalorados”

El predominio de estos valores en la sociedad tendría, así, un importante peso cuando se trata de comprender/explicar las transformaciones del rol de maestro, así como el hecho de que la relevancia que antaño se otorgaba a la vocación haya sido superada con creces hoy en día por la inclinación hacia el pragmatismo (Dubet, 2008; Gil, 1996). En este contexto, autores como Giroux (1990) y Santos Guerra (2010), entre otros, afirman que es necesario reflexionar sobre los procesos educativos formales que tienen lugar en diferentes ámbitos, es decir, no sólo en la educación primaria, sino también en la formación inicial y en la formación continua del profesorado; pues, tal como dirá Santos Guerra (2010:181) “los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico; son más bien de naturaleza moral y política”. Por su parte, Giroux (1990), plantea que la importancia de reflexionar sobre los procesos educativos se sostiene en la consolidación de una relación inversamente proporcional entre la tecnocracia educativa y la pedagogía crítica radical. Por un lado, según asegura, se observa la supremacía del discurso gerencial y administrativo centrado en la eficacia y el control; por el otro, un retroceso o pérdida de interés por el desarrollo de una alfabetización crítica y una ciudadanía militante. Lo cual –sigue diciendo- explica “el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad” (Giroux, 1990:41).

La idea del profesor como intelectual en tanto que vigilante de la cultura dominante se desvanece. La idea del profesor como intelectual transformativo, en tanto que agente social que contribuye a la producción de cultura por medio del análisis crítico, el diálogo y la acción pedagógica negociada con los alumnos, sus familias y la comunidad en su conjunto, se dificulta. Esta tendencia, de darse tal como la presenta Giroux, traería consigo repercusiones importantes en la imagen que los futuros maestros de primaria se forjan acerca de su quehacer profesional, puesto que la idea de intelectual transformativo a la que este autor (Giroux, 1990; 1998) apela no tendría cabida cuando lo que importa es la eficacia y la eficiencia de la acción pedagógica. Se

construye una imagen del quehacer profesional en la cual adquieren centralidad los aspectos técnico-instrumentales que, como se ha mostrado más atrás, cobran cuerpo ya en el proceso de formación inicial del profesorado y que, de acuerdo a autores como Pascual (2002), Torres (1999-2000) y Vera (1987), tienden a perpetuarse durante el desarrollo de la carrera docente. Esta situación indudablemente no afecta a sujetos particulares o a profesiones específicas, sino más bien a la sociedad, en general, tal como sostiene Gil (1996:128), quien añade que “en una manera importante, esos problemas están por encima de la voluntad de los actores implicados”.

Volvamos a los espacios escolarizados. La fuerza de la tecnocracia, el predominio de la racionalidad instrumental (Díaz de Rada, 1996; Habermas, 1987), la marginación de los aspectos valóricos y éticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje... que se producen no sólo en la escuela primaria (o secundaria o universitaria) sino ya desde los procesos de formación inicial del profesorado, ponen en evidencia la configuración de discursos y prácticas institucionalizadas que expresan y actúan sobre la base de una forma particular de entender la educación: como transmisión de conocimientos, sobre todo técnicos, que se orientan a contribuir a la completud de un sujeto que asume, sin cuestionarlo, el funcionamiento de la sociedad, pues todo hace pensar que las críticas que tienen lugar en los espacios educativos formales están enfocadas principalmente a aquellos aspectos que, a nivel macro y/o microsocioal, entorpecen el *normal* modo de funcionar del mundo. Un ejemplo de ello se encuentra en el discurso de Beatriz:

“Están las cosas muy mal, no sé qué le ha pasado a la sociedad española, que está muy despreocupada por las cosas. Esta mañana iba con el coche y la gente se pone a cruzar por donde le da la gana, cuando le da la gana y yo digo ¿qué voy a hacer, me voy atropellando a quien me dé la gana? No, es que no puede ser así la cosa, es que hay que respetar las normas. Es que

tienes que tener un poco de sentido común y yo veo que últimamente la gente no tiene mucho”. (Beatriz. 25-30 años. Estudiante Universidad Privada)

De acuerdo al pensamiento de Giroux (1990), el maestro ha de esforzarse por orientar su acción pedagógica a que sea relevante para la vida de los estudiantes, debiendo calar en las experiencias vitales de éstos, pues –según se infiere de sus palabras- así se contribuye a la problematización y al análisis crítico de la propia experiencia.

“los profesores han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores, capacitando a los estudiantes para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general” (Giroux, 1990:19).

Esta idea es fundamental para los procesos de formación en ciudadanía en el contexto escolar, aunque poco esperanzadora si se atiende a los discursos de los futuros maestros, al menos de los que han formado parte de mi universo de investigación, puesto que –como se ha visto- se aprecia en ellos una tendencia al pragmatismo y a la subvaloración de la reflexión frente a la incorporación de conocimientos técnico-instrumentales que faciliten su labor docente. Esta realidad dista de lo que Giroux (1990, 1998) considera ideal ya que, para él, los profesores han de desarrollar, en tanto que intelectuales transformativos, una pedagogía contra-hegemónica, pues a través de ella:

“no sólo se potencia a los estudiantes proporcionándoles el conocimientos y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los

educan para la acción transformadora”. (Giroux, 1990:35)

En la formación inicial del profesorado prima la idea de una educación neutral a nivel político y, por tanto, comprometida principalmente con los aspectos técnico-pedagógicos (Pérez, 2010), es decir, con aquellos aspectos que orientan las imágenes que los estudiantes del grado de primaria, en tanto que futuros maestros, tienen con respecto al rol que han de desempeñar en las escuelas. Son estos conocimientos técnico-instrumentales los que -de acuerdo a las representaciones que manejan- otorgan el status profesional al profesorado. De este modo, la dimensión político-ideológica, tan relevante para la acción pedagógica transformativa, al estar ausente de los procesos de formación inicial del profesorado, ve dificultado aun más su desarrollo en el ejercicio profesional de estos futuros maestros, especialmente en los inicios del mismo.

Puede entenderse así por qué resulta más cómodo a los estudiantes de magisterio de primaria centrarse en asumir un currículo preestablecido por la Administración Educativa, pues 1) les orienta acerca del proceso de enseñanza que han de desarrollar con el alumnado, teniendo una base normativa que respalda su proceder frente a otros docentes de mayor experiencia; 2) les proporciona una base conceptual para la elaboración de un discurso técnico especializado que a su vez les permite –en caso de considerarlo necesario- el distanciamiento con respecto a las familias apoyando sus argumentos en su condición de sujeto experto; y 3) les provee de una batería conceptual y técnica que facilita una aparente objetivación de las formas de evaluar los aprendizajes, lo que opera como resguardo frente a potenciales conflictos con los alumnos/as y sus familias.

En virtud de lo expuesto puede plantearse que lo que prima en el contexto de la formación inicial del profesorado y, muy probablemente, durante los primeros años de la carrera docente es una lógica

instrumental cuyo reflejo más claro se encuentra en la hegemonía de una tecnología instruccional dentro de los espacios escolares, sean del nivel que sean.

“La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos. A los profesores se les entrena para usar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. No se enseña en cambio a ser críticos con esos modelos”. (Giroux, 1990:48)

Es más, podría decirse también que el paradigma por competencias, a partir del cual se han conformado los actuales planes de estudios para la obtención del grado de magisterio en educación primaria, representa una ideología de carácter instrumental que resalta la orientación tecnocrática de la educación formal a nivel de primaria y universitario. Se trata de un círculo vicioso que lleva al anquilosamiento de los sujetos, a la construcción de sentidos y significados que, querámoslo o no, está influenciada por un proceso de escolarización que pone su acento en los aspectos prácticos e instrumentales, por lo que quienes deciden ser maestros se ven sometidos a un proceso formativo que insiste en los mismos aspectos, sobre la base de los cuales modelan, en consecuencia, su imagen profesional como sujetos expertos (en este caso, en *cómo enseñar*). En este apartado final del capítulo, he querido subrayar que esta imagen se basa, como afirma Giroux (1990:173), en “la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas”.

VII. LA FAMILIA COMO ENEMIGO o la relación familia-escuela desde la perspectiva de los futuros maestros de primaria

VII.1 Introducción

En su monografía *El maestro como enemigo*, Wolcott proponía una lectura de la escuela desde la perspectiva de los alumnos. En este capítulo, en cambio, se propone una lectura de la escuela o, más particularmente, de la relación familia-escuela, desde la perspectiva de los profesores, en concreto de los futuros maestros de educación primaria; y se presta atención a las imágenes y representaciones sociales que éstos se forjan acerca de esa relación familia-escuela, así como a los roles y a las funciones que asignan a la familia en materia educativa. Para estos efectos, se realiza un análisis de los discursos que los futuros maestros de primaria construyen en situación de entrevista. Esta información se complementa con los resultados de una encuesta que ha tenido como objetivo comparar las visiones que estos futuros maestros tienen del apoyo que sus propias familias les proporcionaron durante su etapa escolar y las visiones que se han formado del que las familias dan en la actualidad a sus hijos escolarizados.

Las preguntas que orientan el desarrollo de este capítulo son las siguientes: ¿qué imágenes y representaciones sociales sobre la familia tienen los futuros maestros de primaria?, ¿cuáles son los roles que éstos asignan a las familias en lo que se refiere a la vida escolar de sus hijos?, ¿qué elementos configuran el tipo de relación que los estudiantes de magisterio entrevistados piensan que se establecerá entre ellos, cuando ya sean maestros, y los padres de sus alumnos?, ¿cómo se expresa la relación familia-escuela / escuela-familia en el marco de la formación en ciudadanía que tiene lugar en el espacio escolar? A partir del conjunto de interrogantes planteados, puede formularse a modo de hipótesis que, dada la centralidad que los futuros maestros de primaria otorgan al

cumplimiento de los objetivos escolares, la relación que piensan que tendrán con las familias se modela desde una perspectiva escolar, es decir que, en el marco de la representación que manejan sobre ella, quienes determinan el tipo, la forma, las instancias y los momentos de la relación son quienes están situados en la escuela, en concreto, los maestros y los directivos de los centros escolares.

VII.2 La relación familia-escuela: acerca del proceso de configuración y sus implicaciones

A modo de introducción, se puede decir que existen diferencias notables entre las maneras en que las distintas ciencias sociales abordan la relación familia-escuela. A continuación se exponen sucintamente las principales diferencias existentes a este respecto entre la psicología, la pedagogía, la perspectiva organizacional, la sociología y la antropología:

- La **psicología** ha tenido una destacada incidencia en la manera en que los maestros entienden y enfrentan la relación familia-escuela. Los postulados de la psicología llevan a asentar el análisis de la relación familia-escuela sobre la base de las relaciones interpersonales que se establecen entre los distintos agentes implicados: profesor-alumno, padre/madre-hijo o, por ejemplo, padre/madre-profesor, prestando especial atención a la dualidad éxito-fracaso escolar.
- Desde la **pedagogía**, cuando se analiza la relación familia-escuela, se pone el énfasis en la participación de la primera en las tareas escolares de sus hijos/as, de manera que se entiende y se valora dicha participación en función de metas previamente establecidas que se refieren, por lo común, al cumplimiento de objetivos definidos por la escuela. Ello significa que las familias participan y se relacionan con los centros escolares de acuerdo a lo que los profesores, directivos y administradores de estos centros consideran oportuno, evitando potenciales intromisiones en su

quehacer docente y/o profesional. En consecuencia, la relación familia-escuela es valorada como positiva cuando los padres: 1) demuestran interés por la información que la escuela les ofrece, lo que se ve reflejado en su asistencia a las reuniones generales y a las tutorías a las que ésta les convoca, y 2) colaboran y se preocupan por que sus hijos realicen los deberes escolares en casa, es decir, en tiempos no escolares.

- Desde la **perspectiva organizacional**, el foco de atención se sitúa una vez más en la implicación de las familias con la escuela. En la literatura que corresponde a esta perspectiva, es habitual que se definan diversos tipos de relación familia-escuela, siendo la tipología más común la que identifica tres niveles de implicación de las familias, a los que denomina información, consulta y toma de decisiones, que señalan distintos grados de densidad de las relaciones con la escuela⁵¹. Según Pereda (2006), la mayor densidad es la correspondiente al nivel de toma de decisiones, que asegura una mayor probabilidad de éxito escolar a los alumnos pero se trata, sin embargo, del nivel de implicación menos frecuente. Para autores como Garreta (2009, 2008), Fernández Enguita (2007) y Pereda (2006), entre otros, el nivel de participación que prima en el contexto educativo español es el primero: el de información, pues tiende a confundirse, en muchos centros escolares y por parte de muchos maestros, información con comunicación cuando, en realidad, la primera por sí sola no es equivalente a la segunda, no implica relaciones dialógicas y comprometidas.
- Los estudios que generalmente se llevan a cabo desde la **sociología** suelen abordar la relación entre la familia y la escuela desde una mirada institucional, es decir, considerando a cada una

⁵¹ También ha sido posible identificar otra tipología que se modela en función de las actividades específicas llevadas a cabo por parte de los padres en el contexto escolar. Es la de Epstein (1995), quien distingue entre: 1) crianza, 2) comunicación, 3) voluntariado, 4) aprendizaje en el hogar, 5) toma de decisiones, y 6) colaboración con la comunidad.

de ellas en tanto que instituciones que se articulan entre sí en torno a relaciones de poder. De acuerdo a Garreta (2009), la relación familia-escuela se construye en momentos históricos específicos sobre la base de la desigualdad e, incluso, de la desconfianza: las escuelas vigilan el accionar de las familias y éstas el accionar de las escuelas. Los maestros desempeñan un papel fundamental en este proceso, razón por la cual resulta de sumo interés prestar atención a cómo se les forma profesionalmente, y sobre todo a cómo se les forma para enfrentar las relaciones con las familias de sus futuros alumnos.

- **La antropología** de la educación, al menos en lo que se refiere a España, se ha ocupado principalmente de estudiar la escolarización de poblaciones pertenecientes a minorías étnicas, en especial, la gitana y la migrante (García Castaño y Pulido, 2008; Jociles, 2008a) y, en este marco, la relación familia-escuela ha sido analizada en función de la mayor o menor continuidad / discontinuidad cultural existente entre ellas. Por esta razón, desde la antropología se ha atendido sobre todo a los elementos culturales (o, más a menudo, a los estereotipos que apelan a esos elementos culturales) que tanto familias como docentes activan en el momento de relacionarse en la escuela (Franzé, 2002; Moscoso, 2009; Poveda, Jociles y Franzé, 2009), entendida ésta como un espacio social concreto en el que dicha relación cobra sentido.

Una vez vistas las perspectivas desde las cuales diferentes ciencias sociales abordan la relación familia-escuela, se puede dar un paso más en el tratamiento de la temática exponiendo lo que ha supuesto el estudio de la relación familia-escuela para el desarrollo del corpus teórico general de las ciencias sociales. En primer lugar, no cabe duda de que por parte de éstas se ha enfatizado siempre la importancia del papel desempeñado por la familia y por la escuela en los procesos de socialización de los niños/as. Desde la sociología, por ejemplo, se establece tempranamente una diferenciación entre ambas instituciones de acuerdo al peso que se

considera que cada una de ellas tiene en la socialización de los niños/as según la edad o etapa vital de éstos/as. Así, se plantea que, en el proceso de socialización primaria, la familia es la protagonista, mientras que en la socialización secundaria, el protagonismo le corresponde a la escuela. Es más, hasta el día de hoy:

“Parece dominar la idea de que la educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar. Estos principios son inspiradores de numerosas intervenciones y tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de las familias en la vida escolar”.

(Garreta, 2008:17)

Lo dicho por Garreta pone en evidencia, por otro lado, la necesidad de configurar una relación familia-escuela dialógica, fluida, estable y comprometida, lo cual ha constituido también uno de los objetivos que se han perseguido con las reformas educativas desarrolladas en España, en especial, a partir de 1990 con la LOGSE; reformas que han ido armando poco a poco el marco normativo que regula actualmente diversos aspectos de la mencionada relación. Ahora bien, la normativa es letra muerta si no cuenta con la convicción y la adhesión del profesorado, de ahí la importancia de estudiar cómo se trabaja asimismo esta temática en el proceso de formación inicial docente.

Volviendo a lo expresado más arriba con relación a las diferentes etapas de socialización, hay que reconocer que es difícil en la actualidad (y tal vez siempre lo fue) marcar una diferenciación clara entre las funciones que cumplen la familia y la escuela en cada una de esas etapas, ya que las fronteras entre ellas se han tornado cada vez más difusas. A este respecto, y con el propósito de ofrecer una visión sintética de la historia de la relación familia-escuela en el contexto español, Roldán

(2008) plantea que dicha relación ha pasado por tres momentos diferentes, a los que llama: período tradicional, fase paidocéntrica y fase adultocéntrica.

- En el **período tradicional** se concebía al niño como un ente pasivo que tenía que ser educado, no era común que hubiera desacuerdo entre la familia y la escuela en cuanto a la manera de educarle y se reconocía la autoridad del maestro, por lo que no solía haber intromisiones por parte de las familias en los asuntos de la escuela, en lo que ocurría entre sus muros. Esta situación se puede relacionar con el hecho de que las familias tenían, por lo general, una menor preparación académica que los maestros, lo que favorecía que a éstos se les concediera una suerte de monopolio de "los conocimientos verdaderos" y, por consiguiente, se les respetara y apoyara en las decisiones que adoptaban.
- La **fase paidocéntrica** es el período en el que se incrementa, se amplía y se diversifica la carga educativa de la escuela, perdiendo protagonismo la familia y la Iglesia. En España se corresponde con el fin del franquismo y con la transición a la democracia, lo que puede explicar, al menos en parte, que la autoridad de los maestros pierda fuerza y comience a darse mayor relevancia a los modelos comunicativos y educativos sustentados en el diálogo y la reciprocidad. Esta situación tiene repercusiones tanto en el sistema familiar como en el sistema educativo. Así, en el sistema familiar, se aprecia un desconcierto de los padres debido a que los modelos tradicionales de autoridad pierden legitimidad y, por tanto, ellos ven mermadas sus seguridades acerca de cómo deben educar a los hijos. En el sistema educativo tiene lugar un cambio en los enfoques pedagógicos a raíz del cual el alumno pasa a ser considerado el protagonista de la acción educativa y, en consecuencia, los métodos docentes se ven obligados a tomar en consideración las particularidades de cada uno de los niños

presentes en las aulas. Es cuando hace su entrada el constructivismo en el sistema educativo español.

- La **fase adultocéntrica** se caracteriza, en primer término, por la crisis profesional del profesorado. Se trata de una crisis identitaria que se produce como resultado de los cambios sociales que ha experimentado la sociedad en su conjunto a lo largo de las últimas décadas y cuya principal repercusión en el quehacer del profesorado se aprecia en la ampliación, diversificación y mudanzas que afectan a las formas de concebir al niño, a la educación y a la pedagogía. El profesorado ya no tiene el monopolio de “los conocimientos verdaderos” a causa, entre otras cosas, de la extensión de las tecnologías de la información y la comunicación, y se ve impelido a asumir roles que antes se consideraban privativos de las familias. Todo ello a la vez que aumenta su desvaloración social y consecuentemente las tensiones entre el profesorado y unos padres y madres cada vez más preparados académicamente.

Siguiendo las recomendaciones a este respecto del informe Coleman, Santín (2006) destaca la importancia que adquiere en la actualidad el establecimiento de un alto nivel de participación de las familias en el proceso escolar de sus hijos, ya que los antecedentes familiares (como el capital cultural, el nivel socioeconómico o la implicación de los mismos en la escuela, entre otros) son un factor relevante para el éxito escolar, por encima de los recursos escolares de los que disponga el centro educativo. De ello se extrae que es requisito para el éxito escolar que haya un compromiso de las familias con la educación escolar de sus hijos.

De acuerdo a Garreta (1994), las expectativas que las familias depositan en la educación intervienen directamente en el tipo de relación que establecen con la escuela. El autor identifica diversos tipos de expectativas que se fundamentan en distintas concepciones de la escuela:

como lugar para “aparcar” a los niños, como lugar en donde se adquieren conocimientos utilitarios, como lugar de formación integral y como lugar que contribuye a la movilidad social ascendente. A su vez, distingue dos grupos de padres: por una parte, “los aún ilusionados” y, por otra, “los desilusionados”. Los padres del primer grupo están más implicados en el proceso educativo formal de sus hijos y aspiran a que éstos lleguen a la universidad, por lo cual están dispuestos a invertir en recursos (en tiempo dedicado a apoyarlos, en material educativo, en actividades culturales, etc.) para evitar su fracaso escolar. También establecen una relación más próxima con la escuela y más ajustada a las demandas concretas que realizan los profesores, a diferencia del segundo grupo, que adopta una actitud más pasiva y más distante con respecto a esta institución.

No obstante lo anterior, el grado de compromiso e implicación de las familias no depende exclusivamente del interés que éstas tengan en comprometerse e implicarse, sino también de la actitud que el profesorado adopte con respecto a dicho compromiso e implicación. En consecuencia, las imágenes que los estudiantes de magisterio de primaria (para centrarse ya en el colectivo que constituye el universo de esta investigación) se forjen de las familias y del modo en que éstas se relacionan con la escuela tendrán una gran importancia para entender cómo se van a relacionar en el futuro con ellas, es decir, cuando ejerzan profesionalmente como maestros, puesto que -como afirman diversos autores (Garreta, 2008; Pereda, 2006; Roldán, 2008; Santín, 2006)- el tipo de relación que se establece entre la familia y la escuela está mediada, en términos generales, por las teorías implícitas y/o explícitas que los profesores manejan al respecto. Pereda (2006:46), en concreto, asegura que:

“un elemento inhibidor de la participación de las familias en los centros educativos es la no percepción de altas expectativas por parte del centro acerca de su participación”.

Garreta (2008:24) sostiene además que, para asegurar la participación de las familias y una buena relación con ellas, hay que comenzar interviniendo en la formación inicial del profesorado, ya que, según dice, “a menudo tienen una imagen negativa del rol educativo de los padres y reclaman la distancia adecuada para poder desempeñar su profesión”. De hecho, en los discursos de los futuros maestros de primaria que he entrevistado, se puede apreciar una tendencia a externalizar (a situar fuera de la escuela) la responsabilidad del bajo rendimiento académico de los alumnos (Franzé, Jociles, Villamil et al., 2007; Poveda, Jociles y Franzé, 2009), de forma que se responsabiliza a las familias cuando este rendimiento es bajo, pero el alto rendimiento es atribuido, por el contrario, al buen hacer del profesorado y/o a la buena gestión de los centros escolares. En este sentido, se aprecia una cierta coincidencia con los planteamientos de Río (2010), quien afirma que el discurso de los profesores acerca de las familias oscila entre dos tipos de juicios. Uno que mantiene que las familias *no saben y no pueden* intervenir de manera adecuada en la educación escolar de sus hijos; y otro que les recrimina que *no quieren saber* hacerlo. En cualquier caso, ambos tipos de juicio son elaboraciones discursivas de los profesores que hacen referencia a la falta de capacidad y/o la falta la voluntad de las familias para ajustarse a la norma escolar. Río lo expresa de la siguiente manera:

“Las experiencias reconstruidas sobre las familias están presididas por la descualificación permanente de la capacidad y voluntad parental de educar, al menos en sintonía con las mínimas exigencias del modo escolar de socialización” (Río, 2010:93-94)

A partir de las aportaciones de Feito (2010), Garreta (2009, 2008, 2007, 1994), Pereda (2006), Roldán (2008) y Santín (2006), se puede decir que: 1) la densidad de las relaciones familia-escuela influye en el éxito/fracaso escolar de los hijos y en su vivencia de la escuela; 2) el grado de compromiso e implicación de las familias está mediado por las

imágenes y representaciones que tanto padres/madres como maestros/as tienen de la educación; 3) ese grado de compromiso y de implicación depende también de las teorías implícitas y explícitas que los docentes manejan acerca de cómo es y cómo debería ser el rol de los padres/madres en la educación escolar de sus hijos/as; 4) dicho grado de compromiso y de implicación está en función asimismo de las teorías implícitas y explícitas a las que los padres/madres recurren acerca de cómo es y cómo debería ser el rol de los docentes en la educación escolar de sus hijos. Si se acude ahora al planteamiento de Epstein (1995), se puede encontrar un nuevo elemento que, junto a los anteriores, contribuya a la comprensión de la relación familia-escuela. Epstein sostiene que esta relación está influenciada no sólo por la visión que los profesores tienen de las familias de los niños, sino también por la que tienen de los propios niños que asisten a la escuela, de modo tal que si el profesor ve al niño principalmente como alumno, establecerá una relación distante con la familia y la tratará como un actor marginal dentro del proceso educativo formal; en cambio, si lo concibe ante todo como niño, la relación que establecerá con la familia será más estrecha y elaborará estrategias de acercamiento y complicidad con los padres. Epstein no proporciona una explicación de esta correlación entre el concepto que se maneja del educando (alumnos/niño) y el tipo de relación que el profesorado establece con las familias. En todo caso, dejaré aquí este tema para pasar a considerar las representaciones sociales que los estudiantes de magisterio de primaria de las cuatro universidades que he estudiado se han forjado sobre las familias y las relaciones de éstas con la escuela.

Muchas de las imágenes que los futuros maestros de primaria tienen con respecto a las familias se configuran sobre la base de la importancia que se otorga a éstas como principales agentes educadores en los primeros años de vida de una persona. Es tal la relevancia que a este respecto se les da en la literatura especializada (tanto psicológica, como psicopedagógica, sociológica o socioantropológica, por ejemplo) que no resulta extraño que los estudiantes de magisterio les atribuyan la

responsabilidad de los problemas que presentan sus hijos, ya sea en el plano de la convivencia escolar y/o en el del rendimiento académico que se prevé que lleva al fracaso. Es más, esta externalización de responsabilidades, para seguir con la terminología usada más atrás, se apoya precisamente en la construcción discursiva de un ideal de padres o, si se quiere, de unos padres ideales⁵² llevada a cabo a partir del discurso tecnocrático que prima en el sistema educativo, es decir, desde los requerimientos de la escuela, que les asigna un rol y, por tanto, unas funciones ajustadas a sus necesidades y a su forma de concebir el mundo. En suma, el profesorado o, en este caso, los futuros maestros de primaria esperan que el rol que cumplan los padres con respecto a la escuela se restrinja a los ámbitos predefinidos desde ella. Es un rol, por tanto, que si se conceptúa como un espacio de participación en la escuela, puede ser entendido al modo de los “invited spaces” de los que hablan, por ejemplo, Cornwall (2002) y Gaventa (2005), es decir, de los espacios creados desde arriba, en este caso por la escuela, para que *sean llenados* por las familias, y no como “popular spaces” creados por las familias en los que poder desarrollar sus propias dinámicas y perspectivas sobre la educación escolar de sus hijos.

Siguiendo el planteamiento de Bolívar (2006), podríamos sostener que el rol al que se refieren los futuros maestros se modela a partir de una idea de ‘profesionalidad clásica’ en la que prima la desconfianza respecto a la participación de los padres por considerarlos no capacitados para la tarea de enseñar; de modo tal que, subyace un distanciamiento entre maestros y padres que impide la colaboración entre los agentes.

Volvamos a las imágenes que los futuros maestros de primaria se forman sobre las familias de los alumnos, y a la externalización de responsabilidades que se detecta en sus discursos cuando elaboran

⁵² El padre/madre ideal desde esta perspectiva es aquel que se compromete con la educación de sus hijos; dicho compromiso se ve representado, fundamentalmente, por la asistencia a tutorías individuales (si son requeridas), la asistencia a reuniones de padres convocadas por el profesor/a, el apoyo en la realización de deberes enviados a los alumnos para ser trabajados en casa, entre otros. Aunque este último aspecto no puede ser observado por el maestro, es cotejado mediante la revisión de los deberes que cada niño lleva al colegio.

explicaciones de los problemas escolares que aquellos puedan presentar. Esto último se hace más patente cuando consideran el aumento de familias migradas que tienen niños en edad escolar, las cuales presentan características que, como pone de manifiesto Garreta (2009:288) en la siguiente cita, las alejan aun más de las posibilidades de relacionarse de una manera menos impositiva, menos vertical, con la escuela.

“Se detectan diferentes dificultades en la relación de las familias de origen inmigrado con la escuela; así, el desconocimiento del sistema educativo y el centro escolar, la falta de comunicación entre los profesionales del centro y las familias y las distancias existentes entre los papeles que cada uno se construye se nos han presentado como importantes en el proceso de acomodación mutua entre estas dos instituciones”.

De este modo, la presencia de familias migradas supone un desafío adicional para los docentes de educación primaria y, aunque de un modo distinto, también para quienes se preparan para serlo, pues estas familias experimentan dificultades específicas en su relación con la escuela. Una de ellas consiste en que a menudo no dominan el idioma del país receptor, lo que dificulta el establecimiento de relaciones fluidas con el centro escolar. Otra dificultad se deriva de las experiencias escolares de los padres y, en muchos casos, de los propios niños en sus primeros años de escolarización, ya que han tenido lugar en sistemas educativos diferentes al español, lo que puede contribuir a dificultar, al menos inicialmente, el establecimiento del tipo de relaciones mencionado más arriba. Y una tercera dificultad se da como consecuencia de las diferencias culturales, en lo que se refiere concretamente a lo que cada quien entiende por educación, al valor que a ésta le da y a las expectativas, mediadas en este caso por la percepción e interpretación de las mencionadas diferencias culturales, que la escuela y los docentes tienen con respecto a las familias y éstas tienen con respecto a la escuela y los docentes.

En el caso de algunos de los estudiantes de magisterio entrevistados, la presencia de familias migradas en el sistema educativo español representa una preocupación que es abordada, en sus discursos, mediante llamadas de atención sobre la necesidad de atender a la diversidad del alumnado. No obstante, tal como plantea Garreta:

“Las opiniones sobre las buenas o malas relaciones entre la escuela y la familia se construyen a partir de unos parámetros que reflejan lo que se considera un funcionamiento correcto y deseable. Estos modelos normalmente no se fijan por consenso, sino que son establecidos por el centro o bien forman parte de políticas educativas más amplias. Dentro de este modelo, se especifica en qué cosas deben participar los padres y en cuáles no, así como de qué forma lo tienen que hacer”. (Garreta, 2009:276)

Marina (2006) pone en evidencia la necesidad de trabajar la relación familia-escuela en los procesos de formación inicial del profesorado debido a que el papel de las familias es crucial para el buen desarrollo educativo de los niños. De acuerdo a este autor, la atención que se presta hoy en día en España a esta temática es escasa, a pesar de que es indispensable contar con un profesorado que no sólo tenga dominio de los temas que se abordan en el currículum o de las didácticas que le facilitan su acción pedagógica, sino también capacidad de análisis y reflexión crítica que le permitan reconocer su labor educativa en el más amplio sentido de la palabra, lo que incluye saber relacionarse de manera adecuada con las familias. Es decir, este profesorado, según Marina (2006), no sólo debe enseñar matemáticas, lengua o conocimiento del medio, sino que tiene que estar atento a cómo educa a través de las matemáticas y a través de lengua; no sólo debe educar para la acción y la convivencia, ser capaz de resolver conflictos y de trabajar en equipo, sino también saber establecer lazos entre las familias y la escuela. A esto

último, sin embargo, apenas se le reserva espacio en la formación inicial del profesorado cuando la adquisición de ese saber no es una cuestión simple y cuando, además, no todo depende de la voluntad del profesorado, sino que éste debe tomar en consideración (y, por tanto, conocer y/o aprender a identificar) los múltiples y multifacéticos factores que inciden en la relación que estamos considerando; factores como, por ejemplo, el grado de cercanía que las familias tienen con respecto a la cultura escolar. De ahí la relevancia de tratar esta temática, ya en la formación inicial del profesorado, desde una perspectiva crítica y reflexiva.

El abordaje de la relación familia-escuela desde las ciencias sociales supone un desafío puesto que, como se ha indicado en páginas anteriores, cada disciplina (psicología, pedagogía, perspectiva organizacional, sociología, antropología) enfatiza dimensiones diferentes de esa relación. Ello no quiere decir que no tengan en cuenta los demás dimensiones que la componen, sino que cada disciplina pone el acento en una de ellas en particular. Lo que sí es, más o menos, compartido por estas disciplinas es la idea de que la relación familia-escuela, al igual que cualquier otro tipo de relación social, se constituye históricamente como tal a partir de la definición de los roles y las funciones que cada agente social (familia, escuela, profesor, alumno...) debe cumplir dentro del contexto específico en el que dicha relación tiene lugar. Por ello, si se quiere conocer cómo se plantea en la actualidad la relación familia-escuela en España, es fundamental prestar atención a los cambios que cada uno de esos agentes sociales ha experimentado en las últimas décadas. Así por ejemplo, de acuerdo a Rivas (2009, 2007) la familia ha experimentado diversos cambios. Algunos de los factores de mayor importancia según la autora, son los siguientes:

"Factores demográficos (descenso de la nupcialidad y el aumento de la cohabitación; disminución de la natalidad; aumento de las tasas de divorcio; aumento de la esperanza de vida); económicos (introducción de

nuevos sistemas de producción y organización del trabajo, incorporación/reincorporación de la mujer al mercado laboral); culturales (nuevas expectativas y aspiraciones de las mujeres y las parejas, expresión del reconocimiento social y legal de valores como el pluralismo normativo, la tolerancia, la autonomía e igualdad de las personas como sujetos de derechos y deberes) y tecnológicos (utilización de las técnicas de reproducción asistida). (Rivas, 2007:111)

Por su parte, Fernández Enguita señala dos cambios importantes de la familia que repercuten en el tipo de relación que se establece entre éstas y la escuela. Por un lado, la familia ha perdido protagonismo en la socialización primaria de los hijos, pues parte de sus funciones (como la de “custodia”) ha pasado a la escuela y, por otro lado, la familia rechaza asumir una “posición de subordinación deferente” con respecto a ésta:

“La familia ya no está en el lugar asignado o, por lo menos, ya no es la misma familia, con las mismas posibilidades y funcionalidades que antaño desde el punto de vista de la escuela. Esto supone un desplazamiento de la familia a la escuela, en primer lugar, de las funciones de custodia, y, segundo, de la socialización en su forma más elemental. Por otra parte, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, lo cual produce un tercer problema: el quién controla a quién”. (Fernández Enguita, 2007:14)

Roldán, siguiendo a Savater, redunda en la idea de que “ahora la familia no cumple su papel de socialización”, pero se fija sobre todo en las consecuencias que tiene para la escuela:

“Constituye un gran problema para la escuela: cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar, ahora que la familia no cumple su papel de socialización, se demanda a la escuela nuevas funciones para las que no parece estar totalmente preparada. La escuela se ve obligada a asumir la socialización primaria abandonada por el sistema familiar” (Roldán, 2008:97).

Roldán (2008) reconoce que otros autores no concuerdan con esta idea, pues defienden que tanto la familia como la escuela han visto que su misión educativa se ha ampliado y diversificado. Ahora bien, desde su punto de vista, las familias tienden, hoy más que antes, a delegar funciones socializadoras a la escuela a causa de los cambios sociales que las sociedades occidentales han experimentado en las últimas décadas.

Sobre la base de estos cambios sociales, Pereda (2006) plantea que las familias pueden desempeñar actualmente dos tipos de roles en su relación con los centros escolares. Uno de ellos es ser *responsables de la educación* de los hijos, lo que supone acompañarlos mientras están escolarizados mediando por sus intereses pero respetando a la vez –añade Pereda- las competencias profesionales del maestro. El otro, el de *coeducadoras*, conlleva una articulación entre las prácticas escolares y las prácticas educativas que desarrollan las familias, así como una participación de éstas en la toma de decisiones del centro con respecto a su funcionamiento y a los mecanismos de participación que éste abre. Estos roles se vinculan con dos modalidades de participación. Así, el rol de *responsables de la educación* está vinculado a una participación individual y corporativa⁵³, que queda restringida al nivel de la información, es decir, al nivel más básico (véase página 227). Por su parte, el rol de *coeducadores* se corresponde con una participación que alude a la corresponsabilidad; en este sentido, puede decirse que se

⁵³ Para el caso específico, la participación corporativa se ve reflejada en la pertenencia a la Asociación de Madres y Padres de cada centro escolar.

relaciona con el tercer nivel de participación, es decir, con la toma de decisiones.

En cuanto a Garreta (2009), sostiene que la relación familia-escuela ha estado marcada por la subordinación de la primera a la segunda, por lo que dicha relación se ha modelado a partir de los imperativos de la escuela; y ello a pesar de que ésta ha perdido en las últimas décadas el lugar cultural preeminente que antes ocupaba. De hecho, esta subordinación se va construyendo ya, aunque sólo sea en términos discursivo, en el marco de la formación inicial docente, en donde –como vengo subrayando- “se transmite” a los futuros maestros de primaria concepciones tanto del rol que han de asumir como maestros una vez iniciada su carrera docente (Garreta, 2009; Wolcott, 1993) como, paralelamente, el rol que les corresponde a las familias en la educación de los niños.

VII.3 ¿Qué familia?: una lectura desde la perspectiva de los futuros maestros

En este apartado se va a analizar las imágenes que los estudiantes de magisterio (/maestro) en educación primaria tienen de las familias, prestando especial atención a los cambios que reconocen en ellas, a las funciones que les asignan y al modo en que piensan que se articulan con la escuela.

Lo primero que se puede señalar es que el discurso de los futuros maestros de primaria acerca de las familias y la relación de éstas con la escuela se configura sobre la base de una doble comparación; por una parte, una comparación entre las familias de antes y las familias actuales y, por otra, una comparación sustentada en la dicotomía ideal/real, a través de la que se expresa el tipo de relación que consideran que existe entre la familia y la escuela y el que, en su opinión, debería existir. Aunque los ejes de comparación son distintos (tiempo pretérito - tiempo actual; relación real - relación ideal), en ambos casos se reconoce una

valoración de la relación familia-escuela que se hace siempre de acuerdo al cumplimiento de objetivos escolares, esto es, de los objetivos propios de la escuela,

Esta centralidad que adquiere la escuela en las imágenes y representaciones que los estudiantes de magisterio se forjan de la familia y de la relación que se establece entre ésta y la escuela, se encuentra, entre otros, en el discurso de Jesús:

“La familia es muy importante también, como te decía hace un rato. Si la escuela te enseña a ayudar a una persona anciana a cruzar la acera y la familia te dice lo contrario, hay un problema. Es que se tiene que dar una red de conexiones entre familia y escuela, tienen que estar coordinados en la medida de lo posible, que los padres no vayan al colegio sólo cuando el niño está mal. Ir y no sólo a escuchar las cosas malas, que su hijo ha hecho tal; no, también cuando ha estado bien. Hagámosles sentirse partícipes de esa educación, que ellos se sientan parte de ese colegio y de la educación que se les está dando a los niños”.

(Jesús. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Este fragmento de entrevista permite confirmar una vez más que el punto de vista que los estudiantes de magisterio adoptan cuando hablan de la relación familia-escuela es el de la escuela; un punto de vista a partir del cual la participación de las familias se entiende a menudo, como es el caso de Jesús, como una situación en que “se sientan partícipes” –para usar sus mismas palabras- de la “educación que se les está dando a los niños”, por tanto, como un compartir esa educación definida por y para la escuela. Aunque reconocen que “la familia es muy importante también”, todo ocurre como si su rol tuviera que estar en sintonía con los lineamientos que emanan de lo escolar. Se puede decir, por consiguiente, que los futuros maestros asumen que, en el contexto de

la conformación de la relación familia-escuela, quien debe llevar la iniciativa y establecer las directrices para ello son los profesores, en tanto que profesionales responsables del proceso educativo en el espacio escolar. Expresan también la necesidad de un trabajo coordinado entre los diferentes agentes sociales; ahora bien, lo hacen pensando siempre en acciones orientadas a la consecución de objetivos que, como se ha dicho, se definen desde la escuela como pertinentes para los niños-alumnos.

“En fin, yo creo que familia y escuela deben ser dos grupos que deben trabajar como complemento, por supuesto que en las casas se debe educar en valores, pero también en la escuela. Familia y escuela deben remar más o menos en la misma dirección, con diferentes puntos didácticos y metodologías pero me parece que es tarea de los dos grupos”. (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Las palabras de Diego permiten ver algunos aspectos que forman parte de las imágenes sobre la familia y sobre la relación familia-escuela que han sido incorporadas por los futuros maestros de primaria. El primero de esos aspectos es la explicitación de la necesidad de un trabajo conjunto entre los distintos agentes sociales, tal como se dijo en el párrafo precedente; lo que es coherente -como lo ponen de manifiesto Bolívar (2006), Epstein (1995,1986), Garreta (2009, 2008, 2007, 1994), Pereda (2006), Santos Guerra (1997), entre otros- con los discursos que se consideran oficiales en este ámbito, como el de la UNESCO, por ejemplo. El segundo aspecto consiste en la asignación a la familia de una función educativa que se sitúa sobre todo en la arena de la formación en valores, en tanto que la transmisión de conocimientos científicos, así como de otros saberes que trasciendan dicha esfera, se plantea como tarea privativa de la escuela y, por tanto, de responsabilidad exclusiva del profesorado. En este sentido, aunque lo que aparece regularmente en el discurso de los futuros maestros de primaria es la necesidad de establecer consensos entre la familia y la escuela, lo que subyace es más

bien el deseo de propiciar la cooperación de la familia para que la escuela pueda alcanzar sus objetivos. Y se trata de una cooperación que, en los fragmentos de entrevistas expuestos en páginas anteriores (o que se expondrán posteriormente), aparece expresada mediante metáforas como las contenidas en las siguientes frases:

- “remar en la misma dirección” (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)
- “que no sea una guerra” (Beatriz. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada).
- “que no choquen las ideas” (Guadalupe. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).
- “ir de la mano” (Adriana. 30-35 años. Estudiante Universidad Pública).

En la cotidianeidad de la escuela se va configurando un tipo de relación específica entre ella y la familia a través de momentos, espacios, formas y funciones bien delimitados. Por ejemplo, a las familias se las mantiene informadas del estado de avance del alumno mediante los informes académicos que se entregan trimestralmente; se las convoca para asistir a las reuniones, habitualmente de carácter informativo, que organiza el tutor (y, en casos puntuales, se realizan entrevistas individuales); y se les pide que apoyen la realización de “los deberes escolares” fuera del tiempo y del espacio de la escuela, extendiéndose así el rol de los niños como alumnos hasta el tiempo y el espacio de la familia. Es decir, “remar en la misma dirección” consiste en hacerlo según la dirección establecida por la escuela y “que no choquen las ideas”, para mencionar una sola metáfora más, no es otra cosa que limitarse a ser informado y, por tanto, a escuchar lo que la escuela tiene que decir, lo que elimina cualquier posibilidad de que ese choque se dé.

Por otro lado, en las imágenes sobre las familias que elaboran los futuros maestros de primaria, pueden ser identificados otros aspectos que, en su conjunto, muestran una idealización de las familias del pasado en lo que se refiere tanto a la función que cumplían en la formación en valores de los niños como al tipo de relación que establecían con la escuela. Los dos principales rasgos que se usan para caracterizar esta relación son el respeto a la autoridad del maestro y la no intromisión en los asuntos de la escuela y, por tanto, en los asuntos que se consideran propios y exclusivos de él. A modo de ejemplo, se presenta a continuación un fragmento de la entrevista realizada a Carlota, que evidencia la importancia que se otorga a la familia como formadora en valores, expresados en este caso a través del respeto.

“La familia es fundamental, porque si la familia no te enseña respeto, da lo mismo que la escuela te lo enseñe, porque la familia, para mí, es el modelo fundamental, por lo menos cuando eres niño. Cuando creces vas viendo las cosas desde tu propio punto de vista, pero igual te va a afectar mucho lo que hayas aprendido antes, porque te va a quedar ahí, porque el desaprender cosas que hayas aprendido antes, cuando niño, es bastante difícil”. (Carlota. 25-30 años. Estudiante Universidad Privada).

A la vez que reconocen que la familia tiene un gran peso en la formación en valores, desconfían de que las familias actuales cumplan adecuadamente esta función, a diferencia de lo que ocurría con las de antes que, según piensan, dedicaban más tiempo a ello. Con todo, los futuros maestros de primaria no extraen de esto que la escuela deba responsabilizarse de la formación en este área, sino más bien que debe constituirse en agente facilitador para que las familias puedan cumplir de nuevo esa función. Esto es lo que propone Talía:

“El problema es que las familias han perdido el tiempo que se dedicaba a formar en esos temas. Ahora mismo en España los dos padres tienen que trabajar, hay que dedicarle un tiempo muy grande al trabajo. Entonces, los niños pasan más tiempo en la escuela del que pasábamos nosotros, y también es verdad que pasan menos tiempos con otros iguales. Cuando el niño llega a casa está solo con la tele o con el ordenador. Antes la familia cumplía esa función. ¿Que ahora la tarea de la escuela es hacer lo que no hace la familia? No, la escuela no está para hacer lo que la familia no hace. La familia tiene que reflexionar, pero sí que la escuela está para ayudar para que esas familias lo hagan”. (Talía. 30-35 años. Estudiante Universidad Privada).

Una idea bastante recurrente en el discurso de los futuros maestros de primaria, que emerge de la contraposición entre las familias de hoy en día y las familias de antes, consiste -de este modo- en que las familias incumplen el rol que les corresponde en la educación ético-valórica de los hijos, lo que se ve plasmado en un exceso de permisividad, en una despreocupación por la responsabilidad personal y en un no-reconocimiento de la autoridad. Esta imagen sobre la familia puede obedecer al hecho de que hayan vivido una brecha generacional en el seno de sus propias familias, ya que a partir de los años 80 -como han reconocido, entre otros, Fernández Enguita (2007), Garreta (2009), Marchesi (2000), Martín y Coll (2003), o Pozo (1996)- comienza a experimentarse en España profundos cambios en la sociedad, en general, y en las familias, en particular; algunos de los cuales se manifiestan en las formas que adoptan los adultos para relacionarse con los niños y los jóvenes, así como en las dinámicas familiares que surgen como consecuencia de las transformaciones del mercado laboral y de la pérdida del monopolio de la información por parte de los adultos.

“Yo creo que los casos de los chicos que son muy agresivos es porque los padres les permiten todo y tal vez, no sé, no tienen tiempo para los niños y no están ahí pendientes. Entonces, los niños al no tener límites se creen que el maestro no los puede mandar. Yo creo que viene de la familia. Es algo que me imagino: que no les ponen límites y que son las familias las que deben poner los límites porque, si no... Me imagino que mucho tiene que ver con esa situación, con no poner límites”. (Carlota. 25-30 años. Estudiante de Universidad Privada).

Se puede ver de nuevo en las palabras de Carlota que los roles que los futuros maestros de primaria atribuyen a las familias en materia educativa se sitúan en el ámbito de la formación ético-valórica, relacionados, por tanto, con la educación para la ciudadanía. Como se ha dicho en capítulos precedentes, asumen que la transmisión/adquisición de saberes teórico-conceptuales o, si se quiere, científicos es tarea privativa de la escuela y, en consecuencia, la familia debe actuar sólo como colaboradora, a diferencia de lo que piensan acerca de la formación en valores, con respecto a la cual reconocen la importancia de la familia y la necesidad de que haya complementariedad entre ésta y la escuela.

“En la actualidad los padres culpan a los profesores de que sus hijos no consiguen las metas que ellos se han planteado, y no han sido capaces de enseñárselo. Y para no asumir su culpa siempre es mejor echársela a otros. La educación entre personas se enseña desde que naces y de manera progresiva a lo largo de toda la vida”. (Diana. 25-30 años. Estudiante de Universidad Pública).

Las funciones que los estudiantes de magisterio de primaria atribuyen a las familias son las mismas independientemente de que se trate de las familias de ahora o de las familias de antes; sin embargo, a la vez está bastante extendida entre ellos la idea de que las familias de ahora –como se ha indicado- no cumplen esas funciones, lo que tiene como consecuencia que la escuela tenga que asumir nuevas responsabilidades.

“Yo, por lo que he estado viendo, es que los niños se ponen a gritar, los niños hacen lo que les da la gana y (los padres) no les dicen nada. Tal vez me lo estoy inventando, pero (pienso que los padres) dirán: “Yo no soy capaz de castigar a mi hijo y en la escuela sí lo hacen”. Entonces, creo que eso les genera un poco de frustración”. (Beatriz. 25-30 años- Estudiante Universidad Privada).

Los futuros maestros de primaria plantean la existencia de una tensión entre las familias y los profesores, que se origina en el hecho de que los padres no cumplen adecuadamente el rol que deben desempeñar en la educación de sus hijos. En tal sentido, afirman que los padres no dirigen su acción a apoyar el quehacer de la escuela sino que, por el contrario, a veces llegan a convertirse en agentes disruptivos, puesto que se enfrentan al profesor con la intención o con la excusa de defender a sus hijos. En cuanto a lo que consideran ideal, concuerdan todos en que es necesario establecer relaciones armoniosas entre quienes están más directamente involucrados en el proceso educativo de los niños (el profesorado y la familia), pero en la forma en que conciben esas relaciones subyace una imagen de las familias como entes pasivos cuyo aporte a dicho proceso educativo debe limitarse a responder a las demandas realizadas desde el profesorado.

VII.4 Consenso-disenso y agentes de referencia en la educación escolar

En las siguientes páginas se analizan las imágenes que los futuros maestros de primaria manejan sobre las familias de los alumnos, pero esta vez sobre la base del diferencial semántico consenso/disenso, con el fin de conocer el rango dentro del cual se mueve la relación familia-escuela y cuál es el agente social que se toma como referencia en materia educativa. Soy consciente del riesgo que se corre, con el uso de herramientas analíticas como el diferencial semántico, de categorizar de manera estática la realidad que es objeto de estudio; es por ello por lo que estaré atento a los matices y a las variaciones que las relaciones sociales analizadas presenten en función del momento, los motivos... las circunstancias, en general, en que tienen lugar.

El tipo de relación que los estudiantes de magisterio de primaria consideran necesario que se establezca entre la familia y la escuela se relaciona con la noción de persona educada que manejan y que, como se ha visto en capítulos anteriores, prima en el corpus general de sus discursos sobre la educación y sus agentes. Ha de recordarse que esta noción de persona educada se fundamenta, a su vez, en una concepción del niño como alumno, es decir, en tanto que sujeto incompleto que tiene que ser educado en (y por) la escuela y que debe incorporar, por tanto, herramientas teórico-académicas y herramientas ético-valóricas que le posibiliten pasar de un estado de incompletud a otro de completud, para así integrarse en la sociedad siendo adulto. Por otro lado, los estudiantes de magisterio de primaria argumentan -como se ha visto de manera rápida en el anterior apartado- que para favorecer este proceso consistente en “completar” a los niños, es preciso que los agentes implicados (familia-escuela, padres-docentes) realicen un trabajo coordinado, lo que expresan con metáforas muy significativas como “remar en la misma dirección”, “ir de la mano”, “que no choquen las ideas” o “que no sea una guerra”.

Trataré ahora estas cuestiones que he planteado, tomando como punto de arranque las siguientes palabras de Guadalupe, una estudiante de magisterio en educación primaria de una de las universidades públicas donde he hecho trabajo de campo.

“Es que la relación entre la casa y la escuela es importante. Si no hay una buena relación entre la casa y la escuela... Desde el colegio habrá que hacer todo lo posible por entregarle al niño lo mejor, siempre teniendo cuidado que eso no le vaya a afectar en su casa, que no vayan a chocar determinadas ideas. Y además que, en cada caso, hay que ver cuáles son las necesidades que tiene cada niño, porque no todos reaccionan igual, no todas las familias son iguales. Yo es lo que pienso, pero hay que estar atento, pues es todo un proceso en continuo movimiento (...), y muchas familias no le dan el crédito que deben darle a la escuela”. (Guadalupe, 20-25 años. Estudiante. Universidad Pública)

Guadalupe plantea como algo importante que haya congruencia en el trabajo educativo que se desarrolla en el seno de la familia y el que tiene lugar en la escuela; de hecho, ella es la que expresa la necesidad de esta congruencia o, según se mire, de esta coordinación mediante la metáfora “que no choquen las ideas”. Ahora bien, también deja abierta la sospecha de que tal vez los padres de los niños no cumplan adecuadamente su parte del trabajo o, dicho de otro modo, el rol que les corresponde en el desarrollo de ese trabajo, en la medida en que, según afirma, “no le dan el crédito que deben darle a la escuela”.

¿En qué se concreta, podríamos preguntarnos ahora, ese rol que se asigna a los padres con relación a la educación escolar de los hijos? Es el que, como se ha visto en otros apartados de este capítulo, se define desde el espacio escolar y en función de los objetivos escolares. Un rol

que, en lo que se refiere a la participación de los padres en la escuela, consiste básicamente en ser informados por ésta, de modo que no suele sobrepasar el nivel informativo (Pereda, 2006) y cuya expresión más común se plasma, como ya se ha dicho, en prácticas como la asistencia a las reuniones trimestrales que se convocan para tratar cuestiones generales del curso en que están matriculados los hijos, a las tutorías individuales que se llevan a cabo a petición de los tutores o de los padres, o el apoyo en los deberes escolares que se envían a casa, apoyo que es muy valorado por los maestros, quizá porque supone una escasa o nula intromisión de las familias en el quehacer docente.

La posibilidad planteada por Guadalupe de que las familias no estén cumpliendo su rol de forma adecuada concuerda con lo que afirma Garreta (2009, 2008, 2007) en el sentido de que, en el currículo de la formación inicial docente que se imparte en las universidades españolas, priman ciertos postulados sociologicistas acerca de las familias, a partir de los cuales éstas son descritas como agentes sociales que, en la actualidad, están sufriendo hondas transformaciones (en su estructura, dinámica, roles de género, relación con el mercado de trabajo, etc.), algunas de los cuales (en particular, la falta de tiempo por trabajar los dos padres y hacerlo, además, en horarios cada vez más prolongados) redundan en un descuido del apoyo escolar a los hijos, y otras en una cierta desafección con respecto a sus funciones en la socialización primaria de los mismos. Ello habría ocasionado que la escuela y, particularmente, los profesores hubieran visto ampliadas y diversificadas las suyas por tener que asumir las que las familias, consciente o inconscientemente, habrían desplazado hacia ella (Fernández Enguita, 2007).

Cuando se revisan los discursos de los futuros maestros de primaria, es posible identificar elementos, derivados de las imágenes sobre la educación que manejan (véase capítulo V), que permiten apreciar la relación entre la escuela y la familia que forma parte de su imaginario.

¿Cuáles son estos elementos? Por un parte, se encuentran aquellos relacionados directamente con las herramientas teórico-académicas que consideran que deben ser proporcionadas directamente por la escuela y, por otra, los correlativos a las herramientas ético-valóricas. Las herramientas teórico-académicas son asumidas como propias y fundamentales, y se pide para ellas o, mejor dicho, para su adquisición por parte de los niños, el apoyo irrestricto de las familias, siendo el profesor el agente de referencia principal (pues es la “parcela en la que [el profesor] trabaja y los demás deben girar en torno él”, dirá a continuación Hugo). Por tanto, la relación familia-escuela, en lo que se refiere, en primer lugar, a la enseñanza-aprendizaje de este tipo de herramientas, está sujeta a la colaboración en tareas que se definen desde la escuela.

“El profesor tiene su parcela en la que trabaja y los demás deben girar en torno a él para que al final se haga una formación correcta del alumno. Yo creo que el profesor es el punto céntrico de la educación, porque es el que pasa más tiempo con el niño. El niño pasa de seis a ocho horas en el colegio, y está en el ámbito del profesor más que en el de la familia, por eso es que el profesor es el punto céntrico y todos deben ayudarlo en la formación. El profesor es el que se encarga de darle las materias al alumno porque es el que pasa más tiempo con él, y la familia tiene que apoyarlo, no criticarlo o negarlo, apoyarlo.”. (Hugo, 20-25 años. Estudiante. Universidad Privada)

Por el contrario, en lo que se refiere a proporcionarle a los niños herramientas ético-valóricas, el protagonismo de la transmisión/adquisición es desplazado hasta las familias, correspondiendo a la escuela únicamente reforzar esa labor (eso sí, en lo

que atañe a “los valores que valen” desde la perspectiva de la escuela, es decir, que son congruentes con los considerados valiosos por ella y, sobre todo, con las actitudes que facilitan el quehacer docente y la consecución de los objetivos escolares). Cuando hace esto, piensan que la escuela proporciona a los niños una formación de carácter integral y que ha establecido una relación de complementariedad con las familias.

“El maestro debe saber cómo es la familia. Los padres deben, a su vez, saber cómo hace las cosas el profesor, cuáles son sus objetivos, qué hay, qué cosas tienen que hacer ellos para que logre los objetivos el profesor. Como te digo, tienen que trabajar bastante juntos”. (Lucía, 30-35 años. Estudiante. Universidad Pública).

En consecuencia, de manera implícita o explícita, presentan al maestro como el agente educativo principal.

“En el cole se educa. No es como los padres, que piensan que toda la educación es para el cole y “yo no hago nada”. No, en el cole se educa y luego el padre tiene que ayudar. (Camila, 25-30 años. Estudiante. Universidad Pública).

Este entramado ideológico, que se articula en torno a una determinada concepción de la relación familia-escuela (expresada, en este caso, en términos de complementariedad), favorece la externalización de responsabilidades –de la que se ha hablado en el apartado VII.2- que acontece cuando los niños no responden a las expectativas (académicas o disciplinarias) de la escuela, en la medida en que aporta elementos de verosimilitud a los discursos que vehiculan dicha externalización⁵⁴. En efecto, si los niños defraudan las expectativas

⁵⁴ Véase en Ibáñez 1979 y en Jociles 2005 un abordaje de la verosimilitud y de sus distintas modalidades (“referencial”, “lógica”, “poética”, “tópica”) como herramientas básicas para el análisis del discurso.

académicas, siempre cabe atribuirlo a que las familias no apoyan el trabajo de los profesores, y si las defraudadas son las expectativas disciplinarias, la responsabilidad puede hacerse recaer también en ellas por no cumplir con el trabajo que les compete, no a los profesores.

En todo caso, como venía diciendo, los estudiantes de magisterio de primaria, cuando aluden a la relación familia-escuela, piensan habitualmente en la necesidad de actuar coordinadamente tanto en el ámbito de la *formación* (/los conocimientos) como en el de la *educación* (/los valores). Y conceden gran importancia al hecho de que haya continuidad a este respecto entre la familia y la escuela; continuidad que no siempre se da o no siempre se logra, pues entre ambas instituciones hay diferencias o a veces surgen tensiones que dificultan la relación. Un ejemplo de esta situación de discontinuidad o disenso la encontramos en lo dicho por Estrella:

“Es que ése es el problema de hoy en día, que hay un montón de familias jóvenes..., eso me ha tocado verlo en el centro y ¿cómo van a salir los niños si los padres son unos mal educados? Claro, es que de aquí viene el problema. Es que ¿de quién es la culpa? El maestro le echa la culpa a la familia y los padres, al maestro: ‘El niño es un mal educado porque tú como maestro lo tienes que educar’. Es que no. Vamos a ver, si yo le digo al niño que haga tal cosa o deje de hacer otra, él me responde: ‘Es que no, porque en casa mi madre me deja hacerlo’. Entonces, ¿qué le dices, que tú padre está equivocado? No puedes decirle esas cosas y te lo tienes que comer con patatas. (Estrella, 20-25 años. Estudiante. Universidad Privada)

El relato de Estrella ejemplifica con claridad, a través de su descripción de una situación de disenso entre la familia y la escuela, lo

que los futuros maestros de primaria entienden por complementariedad entre una y otra, además de que permite una vez más ver en acto la tendencia a externalizar responsabilidades que se ha tratado más atrás. Por otro lado, en coincidencia con lo sostenido por Roldán (2008), se podría decir que el disenso entre las dos instituciones es propia de una etapa de la historia de la relación familia-escuela en España, que se denomina fase paidocéntrica (véase apartado VII.2), caracterizada por un cambio en los modos de concebir la autoridad y, en particular, la autoridad de los profesores.

“Tú crees que algo lo tienes que hacer así y al niño no le gusta, y se lo dice a los padres y éstos te dicen que no lo hagas. Entonces, se delega mucho pero no existe apoyo y no hay un respeto tampoco. Es que se duda de si estás realmente bien formado y (de) si vas a tener el criterio realmente válido para saber si esto se debe realmente hacer. No hay un equilibrio. Hay dos fuerzas: una por aquí y la otra por allá, y al final yo pienso que el profesor está trabajando bastante solo, con bastante soledad en todos los sentidos. Por un lado, los padres no dan apoyo y, a lo mejor, en su propio colegio no tienen el apoyo”. (Lucía, 30-35 años. Estudiante. Universidad Pública)

En resumen, aunque los futuros maestros de primaria reconocen la relevancia tanto de la familia como del maestro como agentes educativos, circunscriben el rol de la primera al ámbito de la formación en valores (formación que piensan que no cumplen del todo) y a prestar apoyo al segundo en el desarrollo de su trabajo tanto a nivel académico como disciplinario; sin embargo, persiste la imagen de que las familias no están cumpliendo su parte del trabajo, motivo por el cual el profesorado termina haciéndose responsable de aspectos que ‘no son propios’ de su quehacer como maestros.

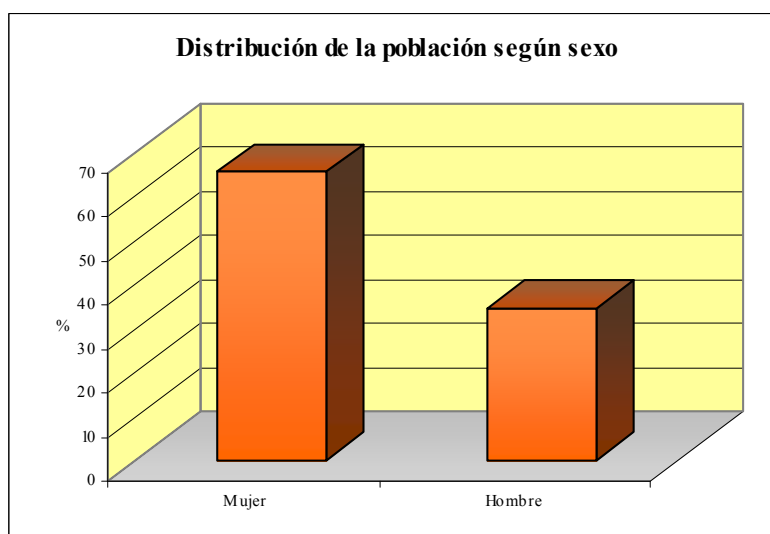
VII.5 Continuidad-discontinuidad: visiones de los estudiantes de grado de primaria sobre el quehacer de la familia en materia educativa

El conjunto de elementos expuestos en los epígrafes precedentes lleva a intuir la existencia de una posible ruptura entre la experiencia vivida por los alumnos del grado de educación primaria y la imagen que manejan acerca de las familias en general. Por ello, decidimos diseñar un cuestionario y realizar una encuesta con la que explorar en términos comparativos la percepción que esos alumnos del grado de educación primaria tienen sobre el apoyo familiar que ellos mismos han recibido durante su etapa escolar, así como la que tienen del que las familias actuales brindan a sus hijos en materia educativa.

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los datos. Antes es preciso decir que la encuesta fue aplicada a un total de 174 alumnos del mencionado grado que cursan su primer año de formación. Este número no pretende ser una muestra representativa del total de estudiantes de grado de magisterio (/maestro) en primaria de la ciudad de Madrid, sino que simplemente responde al total de estudiantes a los cuales pude tener acceso, pertenecientes a tres grupos-clase, uno de ellos de la Universidad Los Cipreses y los otros dos de la Universidad Autónoma de Madrid⁵⁵. El promedio de edad de los encuestados es de 20 años y, según el tipo de universidad en que cursan sus estudios y el sexo, se distribuyen de la forma que a continuación se detalla.

⁵⁵ Para mayor detalle, ver capítulo IV, epígrafe *Encuesta con cuestionario*.

Gráfico 1⁵⁶



De los 174 encuestados, 58 cursan su formación inicial docente en una universidad privada y 116 en una universidad pública. Como era de esperar, dado que las carreras universitarias vinculadas a la educación suelen concentrar mayor número de población femenina, la distribución por sexo refleja una mayor presencia relativa de las mujeres, que representan el 65,5% de los estudiantes encuestados (ver gráfico 1). Se aprecia, por otro lado, una ligera diferencia en la distribución por sexo según el tipo de universidad. Y así, en el caso de la universidad pública, que comprende el 66,7% de los encuestados, el 59,5% son mujeres y el 40,5% hombres, mientras que la universidad privada, que aglutina al 33,3% de los encuestados, presenta una mayor concentración de mujeres, alcanzando el 77,6% del total.

En cuanto al centro educativo de procedencia, el 43,7% de los encuestados realizaron sus estudios en un centro público, un 40,2% en un centro concertado y un 16,1% en un colegio privado. Ahora bien, si prestamos atención a la vez a la distribución de los sujetos según el tipo de universidad en la que realizan su formación inicial docente, la diferencia más llamativa se aprecia en la mayor concentración de

⁵⁶ La fuente de todos los gráficos que se presentan en este apartado corresponde a los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes del Grado de Educación Primaria del primer curso de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Los Cipreses. Para mayor detalle véase el capítulo de metodología.

alumnos procedentes de colegios privados que existe, precisamente, en la universidad privada. Así, tenemos que, en ésta, el 27,6% de los encuestados procede de este tipo de establecimientos; en cambio, en la universidad pública, este porcentaje solo es del 10% (ver gráficos 2-a y 2-b).

Gráfico 2-a:

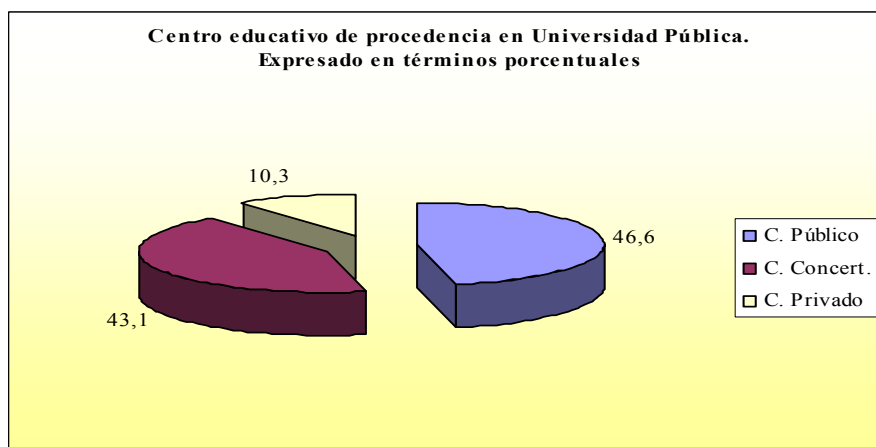
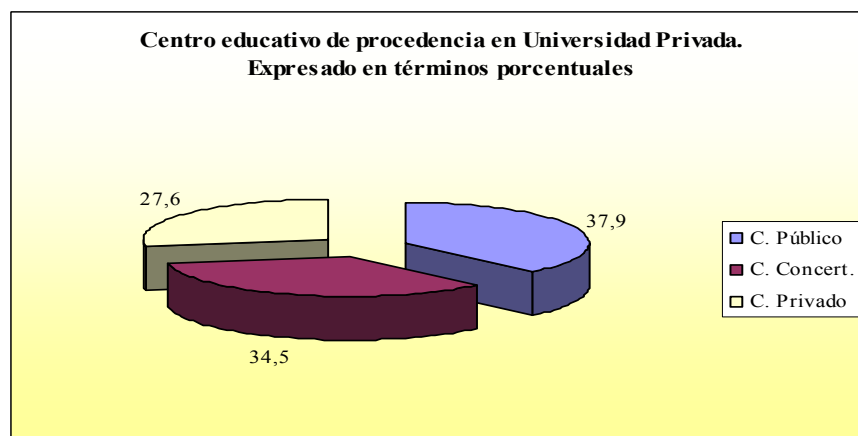


Gráfico 2-b:



En cuanto al nivel educativo de los padres, el 36,8% tiene estudios universitarios, el 27% ha cursado el bachillerato o BUP, el 13,8% ha hecho formación profesional y un 22,4% no ha pasado de la educación obligatoria. En cuanto a diferencias según tipo de universidad, la mayoría de los estudiantes que están en la universidad pública se distribuyen entre quienes tienen padres con estudios universitarios (41%) y quienes los tienen con sólo estudios obligatorios (26%), mientras que,

en la universidad privada, el nivel educativo mayoritario de los padres es el de bachillerato o BUP (33%) seguido de los estudios universitarios (29%): ver gráficos 3.a y 3.b.

Gráfico 3-a:

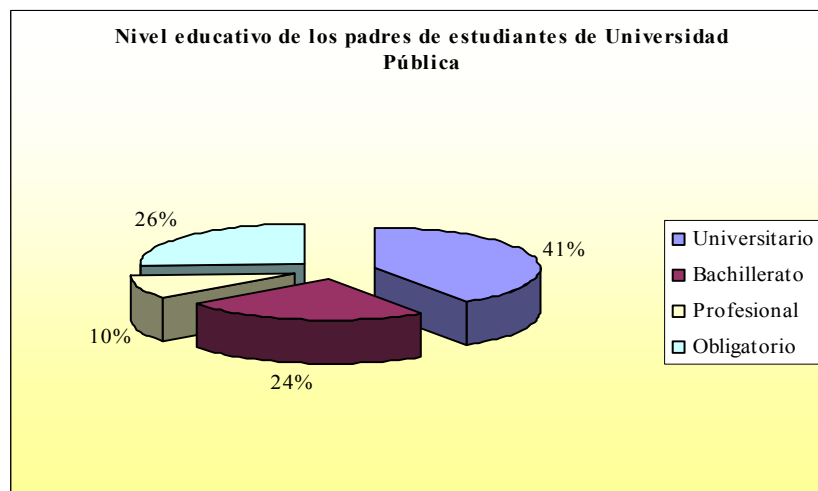
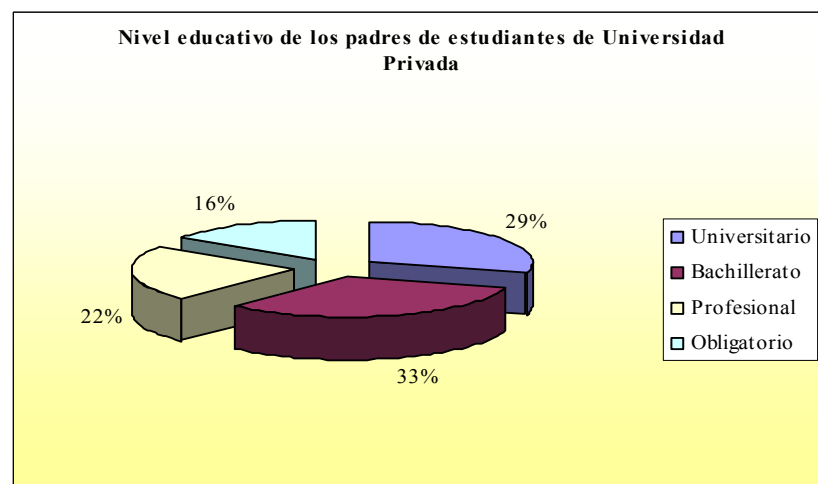


Gráfico 3-b:



Paso a continuación a analizar la “percepción del apoyo escolar”, que ha sido estudiada a través de dos variables distintas: una se refiere al grado de apoyo que los estudiantes de magisterio de primaria perciben que han recibido de sus familias durante su vida escolar (es decir, se orienta a indagar acerca de la propia experiencia a este respecto), a la que denominaremos “percepción del apoyo escolar recibido”; y la otra alude al grado de apoyo que perciben que las familias actuales brindan a los hijos para que puedan superar con éxito su paso por la escuela (es

decir, se orienta a indagar acerca de lo que piensan que es la experiencia de los otros), por lo que la llamaremos “percepción del apoyo escolar dado”.

De acuerdo a los datos obtenidos, se puede decir que los estudiantes de magisterio de primaria perciben que el grado de apoyo escolar que han recibido de sus familias es medio-alto (véase tabla 7). Si se considera conjuntamente las categorías “apoyo medio” y “apoyo alto”, se aprecia una concentración en ellas del 83% de los encuestados, sin que se presenten grandes diferencias según el tipo de universidad (pública/privada) en que cursan sus estudios, pues en el caso de la universidad privada el 84,5% estima que ha recibido un apoyo medio o alto, porcentaje que entre los estudiantes de la universidad pública alcanza el 82% (véanse gráficos 4-a y 4-b). Los datos revelan, por tanto, que la mayoría de los estudiantes de magisterio de primaria valoran positivamente la experiencia vivida a este respecto.

Tabla 7: Percepción de apoyo escolar recibido según tipo de universidad

			Percepción de apoyo recibido			Total
			Apoyo bajo	Apoyo medio	Apoyo alto	
TIPO DE UNIVERSIDAD	Privada	Recuento	9	19	30	58
		%	15,5%	32,8%	51,7%	100%
	Pública	Recuento	21	24	71	116
		%	18,1%	20,7%	61,2%	100%
Total		Recuento	30	43	101	174
		%	17,2%	24,7%	58,0%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de una encuesta realizada a estudiantes de magisterio de primaria.

Gráfico 4-a:

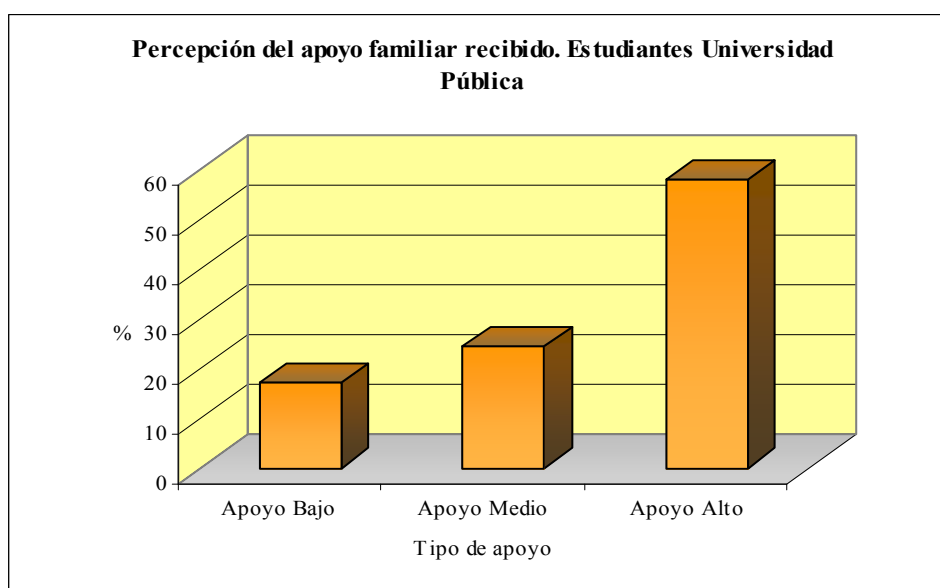
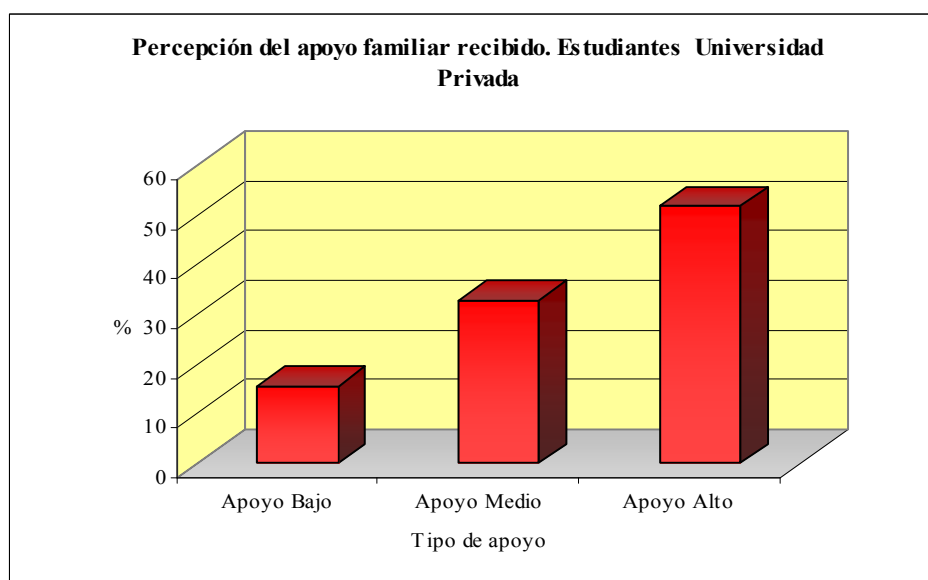


Gráfico 4-b:



La valoración es bastante diferente, como se puede ver en la tabla 8, cuando se traslada a la experiencia de los otros, es decir, cuando lo que se mide es el grado de apoyo escolar que los estudiantes del grado de magisterio en educación primaria perciben que las familias actuales brindan a sus hijos.

Tabla 8: Percepción del apoyo escolar dado por las familias actuales según tipo de universidad

			Percepción de apoyo dado			Total
			Apoyo bajo	Apoyo medio	Apoyo alto	
TIPO DE UNIVERSIDAD	Privada	Recuento	30	25	3	58
		%	51,7%	43,1%	5,2%	100%
	Pública	Recuento	43	56	17	116
		%	37,1%	48,3%	14,7%	100%
Total		Recuento	73	81	20	174
		%	42,0%	46,6%	11,4%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de una encuesta realizada a estudiantes de magisterio de primaria.

Siguiendo con la tabla 8, tenemos que aproximadamente el 89% de los encuestados considera que las familias actuales proporcionan a sus hijos un apoyo escolar medio-bajo, si bien en este caso, y a diferencia de lo que sucedía con la variable “percepción del apoyo escolar recibido”, existe una diferencia destacable según el tipo de universidad.

Así, como se refleja en los gráficos 5-a y 5-b, el 52% de los estudiantes de la universidad privada percibe que el apoyo escolar que las familias brindan hoy en día a sus hijos es bajo, mientras que en el caso de los estudiantes de la universidad pública, este porcentaje es bastante menor (del 37%).

Gráfico 5-a:

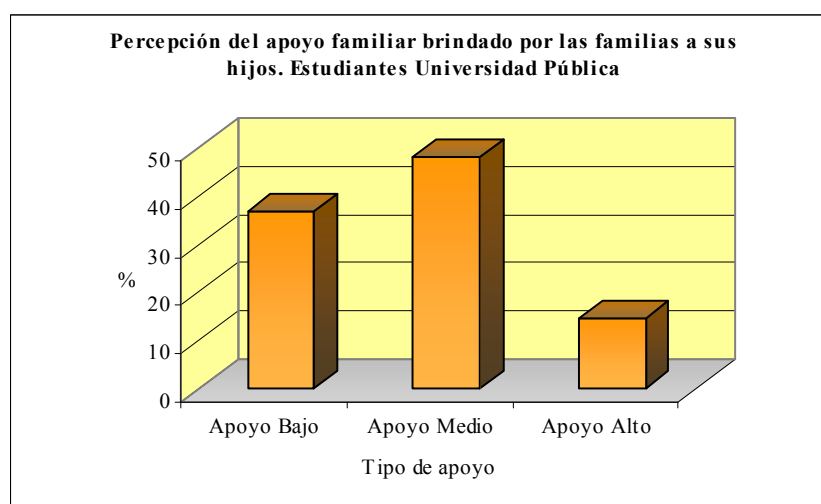
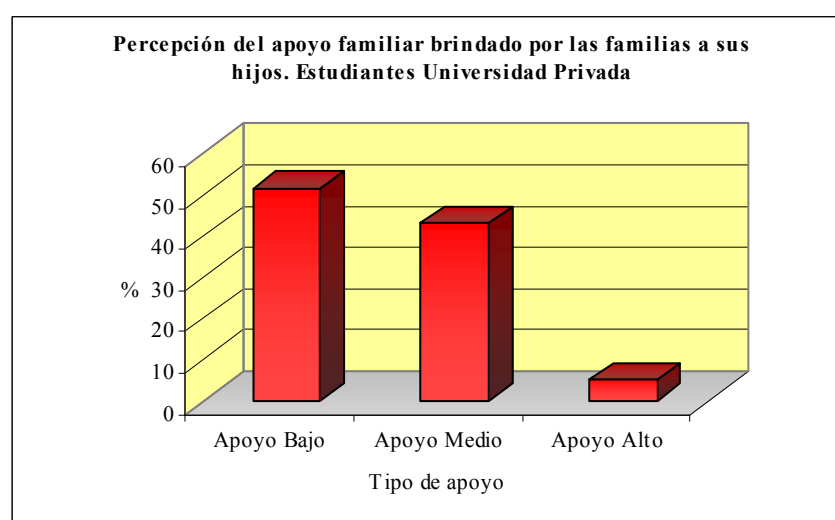


Gráfico 5-b:

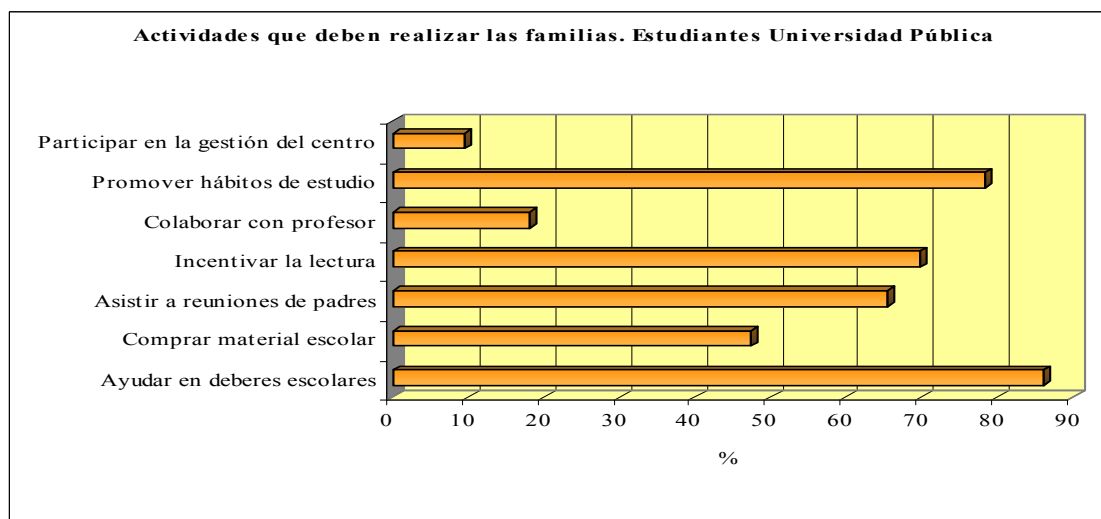


En todo caso, se evidencia que predomina, en general, una imagen negativa de las familias actuales en lo que atañe a su cumplimiento del rol (o, más precisamente, de una de las principales tareas en que se concreta el rol) que la escuela les atribuye en materia educativa, de manera que los datos cuantitativos producidos mediante encuesta corroboran los resultados derivados del análisis de los discursos que se obtuvieron en situación de entrevista y se han presentado en los apartados anteriores. Es más, lo expuesto lleva a pensar que cuando se trata de juzgar a las familias de los alumnos, los estudiantes de magisterio de primaria adoptan automáticamente la perspectiva de la

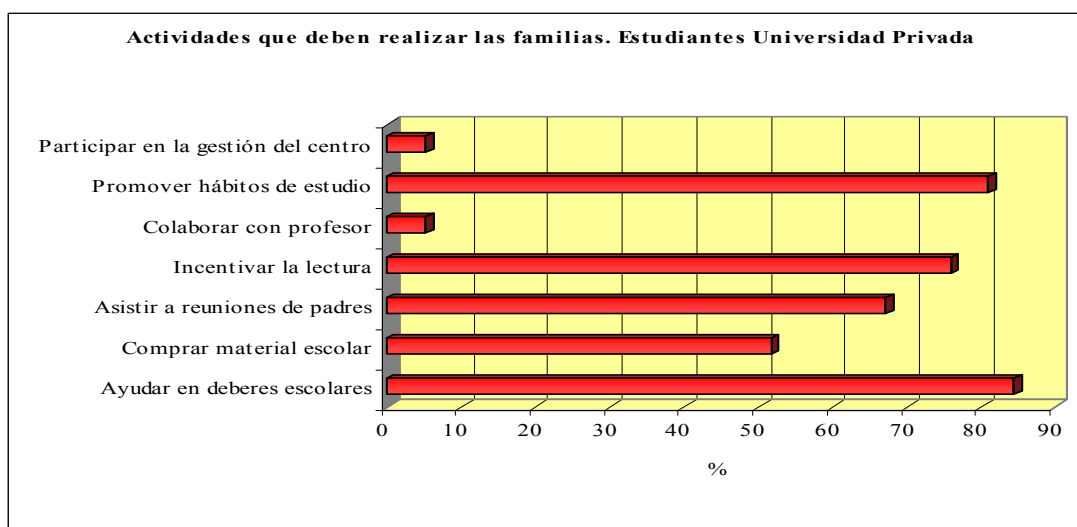
escuela (es decir, su lenguaje, sus intereses, sus objetivos, sus presupuestos, etc.) dejando en suspensión, poniendo entre paréntesis, su propia experiencia como hijos, es decir, la vivencia de que sus familias se implicaron en alto grado, según ellos mismos dicen, en su educación escolar. Así, volviendo a las tablas 7 y 8 y tomando de ellas nuevos datos que evidencian el contraste mencionado, podemos decir que el 58% de los estudiantes sostiene que ha recibido un alto apoyo escolar por parte de sus familias, mientras que cuando se refieren a las familias de los alumnos, tan sólo un 11,5% considera que les brindan ese mismo apoyo.

Otra variable que puede servir para conocer la imagen sobre la relación familia-escuela que los futuros maestros de primaria manejan es la que hace referencia a las actividades que, desde su punto de vista, las familias deben realizar para favorecer el éxito escolar de los niños (ver gráficos 6-a y 6-b).

Gráfica 6-a:



Gráfica 6-b:



Los gráficos 6-a y 6-b nos muestran que, entre las actividades que los estudiantes de magisterio en educación primaria consideran que las familias deben desarrollar para apoyar el proceso educativo de sus hijos, sobresalen las que se sitúan en lo que en otro lugar hemos denominado *extramuros*, es decir, las que las familias realizan fuera del espacio escolar. Es el caso, en primer lugar, de ayudar a que los niños hagan en casa “los deberes” que el profesor les asigna, que es la actividad más destacada tanto por los estudiantes de la universidad pública (86,2%) como por los de la universidad privada (84,5%). El segundo lugar lo ocupa la inculcación hábitos de estudio, que es señalada por el 81% de los estudiantes de la universidad privada y por el 78,4% de la universidad pública. El tercer lugar le corresponde a incentivar la lectura, actividad por la que se decanta el 75,9% de los estudiantes de la universidad privada y por el 69,8% de los que cursan sus estudios en la universidad pública. Estas tres actividades (ayudar en los deberes escolares, inculcar hábitos de estudio e incentivar la lectura), como se ha dicho, tienen que ser efectuadas fuera del espacio de la escuela. ¿Cómo saber, entonces, si las familias las realizan o no? En lo que a ello respecta, los parámetros son definidos de nuevo por el profesorado, es decir, por la escuela, esta vez sobre la base de las calificaciones obtenidas por los niños. En el cuarto lugar se encuentra la asistencia a las reuniones convocadas por los profesores, que es seleccionada por el

67,2% de los estudiantes de la universidad privada y por el 65,5% de la universidad pública como una de las actividades que las familias deben llevar a cabo. La importancia relativa que le conceden a esta actividad tal vez pueda ser debida al hecho de que es el canal utilizado tradicionalmente por la escuela para informarlas sobre el avance o retroceso de los alumnos tanto a nivel académico como disciplinario, sobre el desarrollo del programa de estudios y/o sobre las excursiones o visitas previstas para el trimestre, de manera que en ellas el profesorado mantiene en todo momento su condición de agente educativo de referencia, limitándose las familias a recepcionar la información que se le transmite.

Luego están aquellas actividades que requieren no sólo de la presencia de las familias dentro de la escuela, sino que se les conceda en ella un cierto espacio de acción, tales como la participación en algunas instancias de gestión del centro (como, por ejemplo, el AMPA o el Consejo Escolar) y la colaboración con los profesores en la organización y/o ejecución de algunas tareas; actividades que son señaladas por una pequeña minoría de los estudiantes encuestados. Así, colaborar con el profesorado es una opción escogida tan sólo por el 5,2% de los estudiantes de la universidad privada y por el 18% de la universidad pública; y la participación en el AMPA o en el Consejo Escolar es elegida únicamente por el 5,0% de los que cursan sus estudios en la universidad privada y por el 9,5% de los que lo hacen en la universidad pública.

Este contraste, que se da entre las actividades que ocupan los cuatro primeros lugares del ranking (todas ellas elegidas por más del 65,5% de los estudiantes encuestados) y las que ocupan el quinto y sexto lugar (elegidas por menos del 18%), pone de relieve lo que otros estudios, como los de Garreta (2008), Pereda (2006), o Río (2010), también han destacado: que la participación de las familias en la escuela está sujeta a las directrices establecidas desde ella, lo cual -como dice Pozo (1996)- revela la existencia de prenociones que no hacen otra cosa

que reproducir imágenes minusvalorativas de las familias en lo que se refiere a su papel en la educación de los hijos, y promueven el recelo ante cualquier acercamiento de las mismas al espacio escolar que se salga de los cauces marcados por dichas directrices.

VII.6 A modo de comentario final

Los futuros maestros de primaria asignan un rol educativo a las familias que es posible reconocer en sus discursos cuando, por ejemplo, demandan que éstas acompañen a los hijos para el logro de los objetivos de cada curso y nivel escolar, pero a la vez delimitan este acompañamiento en función de los intereses y los puntos de vista del profesorado. Siguiendo el planteamiento de Gil (1996), esto podría entenderse por el hecho de que el profesorado se siente hoy en día amenazado, devaluado, lo que le habría llevado a procurar establecer alianzas de naturaleza instrumental con las familias, mediante las cuales les solicita apoyo y participación para el cumplimiento de los objetivos escolares, pero siempre que ello no suponga una intromisión y/o un cuestionamiento de sus competencias profesionales o, dicho en otros términos, siempre que no vean amenazada su autoridad como expertos en educación.

Otro aspecto a destacar es que los futuros maestros de primaria construyen una imagen de la relación entre familia y escuela que enfatiza la participación de la primera en función de metas previamente establecidas por la segunda y a un nivel meramente informativo. Así, las alusiones que hacen a dicha participación giran en torno a acciones como informarse del rendimiento académico de sus hijos, a asistir a las reuniones que el tutor convoca a nivel de clase o a título individual y a revisar las agendas de los niños para apoyar el trabajo escolar en casa. Así, aunque Pereda (2006) da a entender que en la actualidad la situación de la participación de las familias en la educación escolar de los hijos ha cambiado en cuanto a la naturaleza, el nivel de la misma y al rol que se

les atribuye, el análisis de los discursos elaborados por los futuros maestros de primaria sobre la relación familia-escuela pone de manifiesto que, para ellos, todo se mantiene invariable, tal como se refleja en la tabla 9. Todo ocurre como si temieran que una participación más profunda y activa de las familias supusiera un paso más en el desprestigio profesional de los docentes y, como se ha dicho, una amenaza para la “buena toma de decisiones”, que no es otra que la que acude al criterio de los expertos.

Tabla 9: Naturaleza, nivel de participación y rol que los futuros maestros de primarias atribuyen a las familias en su relación con la escuela

Naturaleza de la Participación	Nivel de Participación	Rol de Participación
Individual y corporativa	Informativo	Responsables de la <i>educación</i> (en valores, cívica)

Fuente: Pereda (2006).

Las teorías implícitas que los estudiantes de magisterio de primaria manejan con respecto a la participación de las familias en la escuela muestran una concepción de la relación entre ambas instituciones que, siguiendo la tipología de Epstein (1986), puede ser calificada de instrumental pues consideran que las familias deben cumplir las tres siguientes tareas, entre las cinco que Pereda (2006) considera fundamentales:

- “Obligaciones familiares básicas: cuidado de la salud, atención a la seguridad y establecimiento de un clima positivo en el hogar.
- Obligaciones escolares básicas: relaciones regulares con el profesorado para el seguimiento del progreso educativo del hijo/a.
- Colaboración del padre/madre en las tareas escolares realizadas en casa. Supervisión y apoyo en la realización de los deberes escolares”. (Pereda, 2006:44)

En muy pocos casos, sin embargo, mencionan las dos funciones restantes, que darían cuenta de una relación comprometida y más estrecha entre las familias y la escuela. Éstas son:

- “Participación padre/madre en el gobierno del centro educativo, como representante de padres/madres en los órganos de gobierno o en asociaciones de madres/padres o como participantes activos en la elección de sus propios representantes y en las actividades programadas por grupos de padres/madres. Es la función de menor tradición en el sistema educativo español.
- Participación del padre/madre en el centro educativo, lo que comprende actividades de voluntariado para colaborar en actividades escolares. Función escasamente desarrollada en nuestro medio” (Pereda, 2006:44).

Como indica Garreta (2008), las imágenes que los futuros docentes tienen de la relación familia-escuela son abordadas discursivamente desde la perspectiva de los vínculos interpersonales y no desde una perspectiva institucional, cultural u organizacional. Así, se pone en evidencia la supremacía de una representación de la relación familia-escuela que se basa en postulados psicologicistas que, como se ha indicado más atrás, tienen a su vez una clara influencia en los planteamientos que sobre dicha relación se hacen desde la pedagogía. Por otro lado, ha de recordarse de nuevo que la formación inicial del profesorado se ocupa más de los aspectos técnico-pedagógicos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que de la formación de profesionales con capacidad crítica para la mejora del sistema educativo. Por ello los análisis de carácter macro-estructural se relegan a un segundo plano y adquiere prioridad atender a la relación directa con el alumnado con el fin de crear un clima que favorezca el aprendizaje y, en el ámbito de las relaciones familia-escuela, pensar en estrategias que lleven a una participación de los padres en los asuntos de la escuela que

se mantenga dentro de los límites marcados por ésta y contribuya al logro por parte de los alumnos de los objetivos escolares.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que las entrevistas fueron realizadas a estudiantes que ya habían superado los cursos iniciales de la carrera y que la encuesta fue aplicada a los que cursaban primero, no es difícil extraer que la formación inicial del profesorado contribuye a construir, no a deconstruir, las preconcepciones que estos estudiantes tienen acerca del rol que desempeñan las familias y del que deben desempeñar en la educación escolar de los hijos. Y añadir, por último, que el hecho de que la mayoría de ellos destaque las tareas de apoyo escolar que las familias deben realizar desde sus casas sobre las que conllevan la entrada en el espacio de la escuela puede ser interpretado como una respuesta a la necesidad que tiene ésta de establecer una lógica de continuidad entre ambas instituciones que se dirige a asegurar el éxito escolar de los niños, pero en unas condiciones que aseguran que el control permanezca en sus manos.

VIII. LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA: visiones desde la formación inicial del profesorado de primaria

VIII.1 Introducción

En este capítulo se aborda la temática de la formación en ciudadanía en los espacios escolares desde la visión de los futuros maestros de primaria. Se parte de la idea de que la escuela, desde sus orígenes, ha procurado formar sujetos acordes con los marcos ideológicos, así como con los intereses de diversa índole, propios de las fuerzas políticas en el poder, y en este sentido se reconoce que la escuela no sólo es un espacio privilegiado para “la transmisión” de conocimientos teóricos y científicos, sino que además se da en ella una formación ética y valórica. La educación escolar, en tanto que proceso en el que se manifiestan estas dos dimensiones (teórico-académica y ético-valórica), es una instancia de formación ciudadana o, dicho de otro modo, la escuela es un espacio en el que inexorablemente se genera un proceso de ciudadanización de los sujetos, tanto cuando éstos siguen el itinerario escolar impuesto institucionalmente como cuando se generan resistencias y búsquedas de caminos alternativos.

Como se ha planteado en otro lugar de esta tesis doctoral, el proceso de ciudadanización de los alumnos no queda restringido única y exclusivamente a la impartición de una asignatura en concreto, como pudiera ser la de Educación para la Ciudadanía (EpC)⁵⁷, sino que se asume como proceso dinámico que tiene cabida en la cotidianeidad del centro escolar (aulas, patios, pasillos, salas de reuniones, comedor, etcétera) y siempre en articulación con los otros mundos vividos por los niños. De hecho, ha de recordarse que en la Ley de Ordenación General

⁵⁷ Ha de tenerse en cuenta que la formación en ciudadanía se formalizó para ser impartida en la escuela por medio de la asignatura Educación para la Ciudadanía, cuya inclusión en el currículo de primaria y de secundaria obligatoria suscitó el sinnúmero de polémicas y enfrentamientos entre el grupo entonces en el poder, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), y la oposición, el Partido Popular (PP), actualmente en el gobierno, que han sido señaladas en un capítulo precedente.

del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se planteaba la formación en ciudadanía como parte de los objetivos transversales de la escuela a partir de la educación en valores; sin embargo, no existía una asignatura que explicitara la ciudadanía como temática. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, se mantiene la idea de la transversalidad pero, además, se especifica una asignatura dirigida a formar las competencias básicas para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática, planteándose –aunque nominalmente- la complementariedad del enfoque transversal y el enfoque por asignatura (Bolívar, 2007).

Lo que me propongo en este capítulo es conocer cómo se posicionan los estudiantes de magisterio de primaria ante algunas cuestiones que, planteadas en el marco del enfrentamiento político que se suscitó como consecuencia de la propuesta de poner en marcha la asignatura de EpC, se reflejan en las visiones que estos estudiantes se han forjado acerca del proceso de ciudadanización que tiene y/o puede tener lugar en la escuela. En este sentido, en las páginas que siguen se analizan los discursos de los futuros maestros en educación primaria con el fin de responder a preguntas como: ¿cuál es el concepto de ciudadanía que manejan?, ¿qué entienden por formación ciudadana?, ¿qué imágenes se han formado del rol que la escuela y ellos mismos, en tanto que futuros maestros, deben desempeñar en el proceso de ciudadanización de los alumnos?, ¿qué importancia le atribuyen a la formación en ciudadanía? Pero antes vamos a ver qué es lo que algunos autores nos dicen acerca de qué es la ciudadanía.

VIII.2 Revisando el concepto de ciudadanía y su uso en el contexto de la escuela

Haciendo una revisión del concepto de ciudadanía, Domingo (2001) afirma que después de la segunda guerra mundial la ciudadanía se abordó como un problema eminentemente jurídico, es decir, estableciendo un vínculo irrevocable entre nacionalidad y ciudadanía, por tanto, vinculándola a cuestiones de consanguinidad y lugar de

nacimiento. Estos dos criterios (la consanguinidad y el lugar de nacimiento) servían de fundamento para que los Estados nacionales asumieran como tarea el resguardo de los derechos de “sus ciudadanos”, (recuérdese el planteamiento de Marshall⁵⁸). Hoy, en cambio, la ciudadanía es tratada como un problema vinculado más a la idea de ‘democracia real’ que al de democracia representativa, lo que supone pasar de una ciudadanía concebida como un estado pasivo (que es defendida o no por la legislación y/o los poderes fácticos), por ejemplo a través de la reproducción de modelos electorales poco inclusivos cuya justificación se encuentra en la necesidad de mantener altos niveles de gobernabilidad en los países, a una ciudadanía entendida en términos activos (que conlleva intervenir en los asuntos públicos), por ejemplo a través de movilizaciones de colectivos, organizaciones de base y organizaciones no gubernamentales orientadas a resguardar la salud de las personas y el medio ambiente. Es más, considerando el abordaje tradicional de la ciudadanía, puede sugerirse que, en tanto que categoría que clasifica a las personas (ciudadanos/no-ciudadanos), posee un sustrato ineludiblemente excluyente (Vargas, 1999), pues el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho estaría condicionado a la pertenencia o no a un Estado nacional en particular. En esta dirección, Cortina (2001) plantea que, como concepto, la ciudadanía articula pares tales como: interno/externo, inclusión/exclusión, identidad/diferencia, y que por ello hace las veces tanto de identificador y como de diferenciador. Con relación a la dicotomía particularidad (local) / universalidad (global), en la que se puede situar también la discusión sobre la ciudadanía, la autora sostiene que “conviene educar en primer término en la universalidad (no en la particularidad), en la ciudadanía cosmopolita (más que en la ciudadanía política)” (Cortina, 2001:12).

⁵⁸ Véase el capítulo correspondiente al marco teórico, específicamente en el epígrafe: “Ciudadanía: nociones teórico filosóficas”.

A medida que se avanza en el debate en torno a qué es la ciudadanía, se aprecia el surgimiento de una nueva forma de concebirla. Así, la idea de ciudadanía que la circunscribe, estrecha e inexorablemente, a unas fronteras estatales o nacionales ha comenzado a superarse a través de conceptos como ciudadanía global, ciudadanía transnacional o ciudadanía post-nacional, en los que se puede reconocer un cambio importante de perspectiva, pues la ciudadanía – al menos en cuanto constructo- tiende a desnacionalizarse (Bosniak, 2000). La naturaleza y significado de la ciudadanía se ven influidos por los cambios derivados del proceso creciente de globalización, por lo cual los derechos de ciudadanía ya no dependen en exclusiva de la acción pública nacional como ocurría, en cambio, en el pasado.

El caso es que los aportes que se derivan de este enfoque desnacionalizador de la ciudadanía la presentan como una categoría flexible, dinámica y contextualizada en un espacio en el que se producen alianzas entre los Estados y en el que tienen cabida diversas identidades; y la remiten a un proceso con un gran potencial transformador en el que es posible reconocer tanto dimensiones objetivas (los derechos reales existentes) como dimensiones subjetivas (las formas de acercarse a los derechos). Cuando se conjugan una concepción flexible de ciudadanía y la existencia de diferentes dimensiones de la misma, se sientan las bases para la búsqueda y fijación de nuevos derechos. Así, para Cortina, se hace imprescindible desarrollar una ética global, pues no en vano estamos en la era de la globalización, que debe estar orientada la “tarea de aumentar la libertad, reducir las desigualdades, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo, potenciar el respeto de unos seres humanos por otros y por la naturaleza, encarnar por fin ese ideal de cosmopolitismo” (Cortina, 2001:15). Tomada en este sentido, la formación en ciudadanía en (y desde) la escuela es fundamental, sobre todo en sus dimensiones subjetivas, y, por consiguiente, también lo es que la reciban los maestros, incluso antes de pasar a formarlos para trabajar “estos contenidos” con los alumnos cuando ejerzan la docencia. A este respecto, Sleeter (2001), plantea la necesidad de investigar y

actuar en la formación inicial del profesorado, pero también en las salas de clases en las que inician su carrera docente; basándose en la comunidad de aprendizaje profesional continuo y las reformas de la escuela.

El debate en torno a la formas de entender la ciudadanía no ha quedado restringido al tema de la pertenencia o no pertenencia a un Estado-nación, sino que, debido a las transformaciones que han tenido lugar en el sistema económico y político mundial, se ha llevado hasta plantear también la necesidad de buscar caminos que contribuyan a conectar la ley humana (la razón inscrita a nivel de la justicia) y el sentimiento humano (correspondiente al sentido de pertenencia a una comunidad). Cortina (2001) afirma que la ciudadanía es un concepto que permite esa conexión en el marco de una sociedad globalizada. Desde esta perspectiva, las cualidades y actitudes de los ciudadanos son cruciales para la estabilidad de las democracias, lo que constituye un motivo más para subrayar la importancia de formar esas cualidades y actitudes en la escuela, pero no sólo (o no tanto) en términos de incluir en ella una asignatura que tenga como propósito formarlas, sino en términos vivenciales (véanse las razones de ello en Díaz de Rada, 2008b), es decir, fomentándolas de una manera transversal, tal como se ha indicado que se prevé tanto en la LOGSE como en la LOE. El caso es que si, como se plantea en la LOE (en congruencia, no cabe duda, con el paradigma pedagógico predominante en el sistema educativo español⁵⁹), los procesos de enseñanza/aprendizaje deben articularse en torno a la formación de competencias, en este caso, de *la competencia social y ciudadana* (véase apartado II.1), de ello se deriva que, si se aspira a que sea incorporada por los niños y/o los jóvenes, debería promoverse su formación, principalmente, a través de su puesta en práctica en la cotidianeidad, incluida la cotidianeidad de la escuela, y no mediante formatos propios de la instrucción escolar. Esto quiere decir que el proceso de ciudadanización, tanto de los niños y niñas como de sus

⁵⁹ Y también a nivel internacional, al menos en Occidente, pero digo español porque es el ámbito en el que se ha llevado a cabo la investigación que sirve de base empírica a esta tesis doctoral.

futuros formadores, es decir, de los estudiantes de magisterio de primaria, requiere de una acción docente orientada a actuar en (y por medio de) la experiencia cotidiana de esos niños y niñas para crear desde ella espacios para la reflexión que permitan la problematización de esas vivencias.

En esta dirección, es pertinente retomar el concepto de ciudadanía activa al que hace referencia Domingo (2001), quien la concibe en clave de responsabilidad, para de este modo superar la pasividad y la dependencia que habían primado en las visiones sobre la ciudadanía en el contexto del Estado de Bienestar. De ello se puede extraer, en lo que a nuestro tema de interés se refiere, que la inexistencia de espacios de reflexión acerca de la ciudadanía, esto es, el no impulsar una problematización de la misma en la formación inicial docente, puede llevar a que los futuros maestros de primaria reproduzcan el modelo de ciudadanía pasiva, pues resulta más fácil trabajar la ciudadanía en la escuela desde los aspectos curriculares formales que llevan a recitar, a replicar declarativamente, un conjunto de deberes y derechos que la Constitución Española reconoce a los ciudadanos, que cuestionarlos o reflexionar sobre ellos a partir de las vivencias que se han tenido en contextos sociales específicos (entre ellos, la misma escuela).

A partir de la necesidad que, en su opinión, existe de reemplazar el concepto de ciudadanía a secas por el de ciudadanía global, Ladson-Billings (2004) destaca la distinción entre el nivel teórico de la ciudadanía, que alude a esa ciudadanía global por la que aboga, y el nivel sustantivo de la misma, que hace referencia a la exclusión y marginalización que caracterizan las experiencias de gran parte de “los ciudadanos” en función de las desigualdades basadas en la raza, el género y la clase, lo que hace complicado el paso de una a otra. De hecho, Ladson-Billings plantea una serie de dificultades que existen para el desarrollo de la ciudadanía global, que traducidas al lenguaje de lo que hemos llamado procesos de ciudadanización que tienen lugar en el marco de la formación inicial docente, pueden formularse del siguiente

modo: presentación de experiencias irrelevantes para los estudiantes como expresión del ejercicio de la ciudadanía, evitación en las clases de tópicos controvertidos (léase, nuevos modelos familiares, orientación sexual, discriminación en función del origen en la propia escuela, etc.), escasa atención a temas de carácter global y, lo que es especialmente relevante en este caso, falta de entrenamiento en el desarrollo de un pensamiento propio y en el proceso de adquisición de habilidades por parte de los maestros, lo que revela el predominio, sino en la teoría sí en la práctica, de un enfoque de aprendizaje pasivo. Estas dificultades se relacionan, además, con la conformación de un concepto de ciudadanía bastante restringido, visible incluso –según sostiene Ladson-Billings (2004)- en estudiantes universitarios, quienes la circunscriben a dimensiones tales como: votar en elecciones, obedecer las leyes o pagar los impuestos. Este concepto tan limitado y limitante, es compartido por gran parte de los estudiantes de magisterio de primaria de las universidades donde he realizado el trabajo de campo. Ahora bien, como plantea asimismo Ladson-Billings (2004) pensando en la posibilidad de hacer realidad una ciudadanía global, dicho concepto supone un obstáculo para que los futuros maestros de primaria puedan contribuir, en su caso desde la escuela, a generar una sociedad más justa, puesto que si no reconocen que la democracia comienza en los espacios locales, en su entorno más inmediato, en los que ellos y sus futuros alumnos pueden actuar, difícilmente desarrollarán una práctica docente con capacidad para formar sujetos que se hagan partícipes con sus actos de la construcción del bien común.

Para alcanzar la ciudadanía global, Carlson-Paige y Lantieri (2004) plantean como crucial la educación de la conciencia social. De acuerdo a estos autores, los requisitos para la educación de esta conciencia social global son: experiencia en el cuidado del medio ambiente, dar oportunidades para la toma de decisiones y una acción prosocial, desarrollar habilidades para la resolución de conflictos de forma pacífica y favorecer las condiciones para que se pueda hacer frente a la injusticia. Sobre la base de estos requisitos, sostienen que los

contenidos específicos que podrían trabajarse con los niños y los jóvenes son: 1) el respeto y el cuidado de la vida en comunidad, 2) la integridad ecológica, 3) la justicia social y económica, y 4) la democracia. Ahora bien, a partir de este planteamiento de Carlson-Paige y Lantieri (2004), cabe preguntarse: ¿es probable que los futuros maestros de educación primaria desarrollen estos contenidos cuando estén formando a sus propios alumnos, si no han reflexionado sobre ellos y si no los han trabajado críticamente durante su proceso de formación inicial docente? Pienso que no, a no ser que esta reflexión y este trabajo lo lleven a cabo (o lo hayan llevado a cabo) en otros espacios educativos, sean éstos de la naturaleza que sean (formales, no formales, informales). En cualquier caso, la concreción de los mencionados contenidos en el aula y en la vida propia del centro estará condicionada por las reflexiones y los métodos que utilicen los maestros.

La promoción de la ciudadanía es incorporada al sistema educativo español como otra de sus funciones debido también al hecho de que la Unión Europea la ha presentado como un instrumento imprescindible para consolidar un modelo democrático de sociedad entre sus países miembros. Sin embargo, para que esta función sea desempeñada por la escuela, no basta con tener claro el tipo de sociedad que se desea construir ni con desear construirla en esos términos, pues cuando se deja en manos de la escuela cualquier cometido, como en este caso el de promover la ciudadanía, es básico que los maestros lo asuman como propio de su quehacer profesional (lo que dependerá, entre otras cosas, de cómo conciban la educación), ya que si no lo asumen como tal, todos los esfuerzos que se hagan para su incorporación al trabajo docente, sea en forma de competencia transversal o sea en forma de asignatura, quedarán reducidos a papel mojado, es decir, a una declaración de intenciones que no se plasmará más allá de los documentos oficiales.

La promoción de la ciudadanía en (y desde) el espacio escolar se ve influida, como se ha dicho, por la concepción que los maestros manejan sobre la educación. A ese respecto, puede traerse aquí a

colación algunas cuestiones expuestas en el capítulo V, como el hecho de que los futuros maestros de primaria, al menos los que han sido estudiados para esta tesis doctoral, conciben la educación al modo de un proceso fragmentado en el que se transmiten dos tipos de conocimientos: los teórico-académicos y los ético-valóricos. Se trata así de una concepción, por un lado, dual y, por otro, transitiva, en el sentido de que se entiende como el tránsito o la transmisión de conocimientos desde un sujeto (el docente) a otro sujeto (el alumno). Ambos aspectos de esta idea de educación, la dualidad y la transmisibilidad, cuando se ponen en relación reflejan: 1) un predominio de los enfoques tradicionales sobre el aprendizaje; 2) una división de funciones entre la familia y la escuela, según la cual la primera debería formar en valores y la segunda transmitir conocimientos científicos como tarea principal; 3) un uso restrictivo del concepto de educación, que la circunscribe al espacio estrictamente escolar (García Castaño y Pulido, 1994; Jociles, 2008a); y 4) una reificación de los conocimientos, como consecuencia ineludible de la propia idea de transmisión puesto que, para poder pasar de unos sujetos a otros, han de ser pensados como “cosas” (véase Díaz de Rada y Velasco, 1996).

Por otro lado, no puede pasarse por alto que la supremacía de una visión instrumental de la educación, en detrimento de una visión convencional de la misma (contraposición de la que se habló en el capítulo III), supone un obstáculo para la conciliación de las diferentes modalidades y fuentes de aprendizaje, pues establece una brecha entre el mundo escolar y los otros mundos vividos por los niños y niñas, lo que afecta inevitablemente a las formas en que se entiende la formación en ciudadanía desde la escuela y el propio rol que, como futuros maestros, deben desempeñar a la hora de hacerse cargo de este cometido.

En suma, prestar atención al concepto de educación que manejan los futuros maestros de primaria permite una comprensión más adecuada del fenómeno investigado, esto es, del modo en que conciben y enfrentan

la responsabilidad que la legislación educativa y la sociedad, en general, les atribuyen en el proceso de ciudadanización de los niños y las niñas.

VIII.3 Ciudadanía: imágenes que circulan entre los futuros profesores de primaria

A continuación se exponen algunos elementos relativos a la concepción de ciudadanía que manejan los estudiantes de magisterio en educación primaria, puesto que estimo que dicha concepción de ciudadanía está relacionada con el modo en que estos estudiantes piensan que se debe desempeñar el rol de maestro en lo que atañe a la formación ciudadana de los alumnos.

Un primer aspecto que se desprende de los discursos de los futuros maestros de primaria acerca de la ciudadanía tiene que ver con la alusión a elementos propios de la ciudadanía política, es decir, con una imagen de la misma sustentada en deberes y derechos. Esta asociación entre *ciudadanía* y *deberes-derechos* se corresponde con las visiones más comunes a este respecto pues, tal como sostienen Marshall (1998) y Peces Barba (2007), la ciudadanía en tanto constructo da cuenta de la pertenencia de los sujetos a comunidades políticas específicas. De este modo, se puede señalar que las imágenes de ciudadanía de las que hacen uso los futuros maestros de primaria se enmarcan dentro de la tradición liberal, desde la que se enfatiza: 1) la capacidad de los sujetos miembros de cada comunidad política de ejercer sus derechos, 2) la necesidad de que estos sujetos cumplan responsablemente los deberes que la comunidad establece, y 3) el sentido de pertenencia en el que se fundamentan y justifican tanto los derechos como las obligaciones. Estos elementos se aprecian en el discurso de Diana:

“La ciudadanía es la forma que tiene una sociedad de comportarse basándose en unas normas, derechos, deberes”. (Diana. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Esta visión política parte de la distinción entre un plano individual y un plano colectivo de la ciudadanía, pero también abre espacio para la conjugación de ambos. Así, el cumplimiento de deberes y el ejercicio pleno de los derechos de los individuos-ciudadanos se reconoce como posible y necesario en un contexto de interacción social y, por tanto, de convivencia ciudadana, al que se le llama “grupo de personas”, “comunidad” o “sociedad”. A este respecto Estrella sugiere lo siguiente:

“La ciudadanía podría definirse como un grupo de personas que tienen que regirse por unas normas y en convivencia, porque sin esas normas esto sería una jungla”. (Estrella. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

La convivencia ciudadana a la que se hace referencia suele ser conceptualizada en términos de civismo; es decir, se considera que las relaciones sociales, inmediatas o mediatas, físicas o virtuales, operan a partir de un conjunto de reglas o corpus normativo que regula las prácticas sociales concretas, al que se apela con el fin de asegurar el orden social o, si se quiere, unas relaciones sociales basadas “en el respeto”, como afirma Camila:

“La ciudadanía es que todos aprendamos a convivir, que todos sepamos unas normas básicas para convivir, que creo que todos sabemos pero que no cumplimos. Es saber convivir, vamos. Y me reitero y me reitero: basándonos en el respeto”. (Camila. 25-30 años. Estudiante de Universidad Pública)

O también en “la paciencia”, “la no violencia” o “la solidaridad”, como lo expresa Michelle:

“Yo creo que la ciudadanía es el respeto que nos debemos entre todos, la paciencia, la no violencia, la solidaridad. Es ayudar a los más necesitados, seguir un ritmo de vida que aunque seamos diferentes, seamos iguales a la hora de compartir”. (Michelle. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

Esta imagen de ciudadanía de tradición liberal que se sustenta en el civismo se representa como un cuerpo reglado de disposiciones (formas de hacer, sentir y pensar) susceptibles de ser aprendidas por los sujetos que deseen ser parte de la comunidad de referencia. La ciudadanía no queda restringida, de este modo, a un status jurídico-político del individuo-ciudadano (sea por *jus solis* o por *jus sanguinis*), sino que sobrepasa esta condición desde el momento en que se prevé la posibilidad de ser enseñada/aprendida en tanto que conjuntos de comportamientos, sentimientos y pensamientos que contribuyen a la convivencia armoniosa entre las personas de un grupo, comunidad o sociedad en particular. Es decir, la imagen de ciudadanía que circula en los discursos de los futuros maestros en educación primaria no remite sólo a una definición política del término ya que, por una parte, si bien hace referencia al sentido de pertenencia de los individuos-ciudadanos, éste no se ve limitado por la clásica frontera estado-nacional y, por otra parte, trasciende dicha definición al dotar al concepto de una carga ético-moral a través de la homologación del ciudadano con la persona (Cortina, 2001). Ello puede apreciarse de forma explícita cuando se hace alusión a la “ciudadanía universal” y/o a la “sociedad” en términos abstractos, como es el caso de la siguiente estudiante:

“Como ciudadano es que eres parte de algo. Ciudadanía supone ser parte de algo, de una ciudad o país, o lo que quiera cada uno, ciudadano español. Desde un sentido más amplio, desde mi sentido, la veo como una ciudadanía universal, ser capaz de entender que todos somos ciudadanos, todos somos

personas. Pensándola sobre todo en un determinado contexto, y no solo eso, pues hasta en los pueblos no sólo vive gente del pueblo, ha comenzado a llegar gente de fuera, de fuera de Madrid, de fuera de España, de fuera de Europa, de diferentes partes del mundo”. (Pía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Volviendo a prestar atención a la idea de civismo presente en las imágenes de ciudadanía que se desprenden de los discursos de los futuros maestros en educación primaria, puede resultar interesante detenerse un momento en el vínculo que se establece, unas veces de manera explícita y otras implícita, entre la ciudadanía y el civismo

“La ciudadanía es como un comportamiento de las personas, un comportamiento social que... es un ciudadano con derechos, con deberes, que está dentro de una sociedad y que tenemos que respetar unas normas. Como vives con más gente, tienes que saber respetar muchas cosas, por ejemplo, no tirar papeles al suelo, no empujar a la gente si vas andando... un comportamiento cívico”. (Carlota. 25-30 años. Estudiante Universidad Privada).

El civismo como elemento modelador de la ciudadanía hace referencia a la capacidad o, si se prefiere, a la competencia adquirida por los sujetos para vivir en sociedad, es decir, para saber ser y saber estar. En los discursos de los estudiantes de magisterio de primaria es posible reconocer una concepción de la ciudadanía como actitud que se forja tomando como elemento fundamental el sentido de pertenencia, el cual a su vez está mediado por la posibilidad de participación de los agentes sociales en la comunidad (Ramírez, 2005). Un reflejo de ello lo encontramos en el discurso de José:

“(La ciudadanía es) la capacidad y la posibilidad que tenemos cada uno de vivir en sociedad, ¿no?, con los demás, y eso incluye una serie de valores y de principios, que deberías respetar para ser un buen ciudadano. Valores como el respeto por los demás, como la solidaridad”. (José. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

La ciudadanía, en tanto que concepto que se define con relación a un espacio social abstracto (a la sociedad, en términos genéricos), adquiere corporeidad cuando se subraya la idea de la convivencia basada en el respeto y, por tanto, la interacción de uno mismo frente a otros en un espacio social concreto. Este segundo concepto de ciudadanía remite, de hecho, al de “buen ciudadano”, es decir a un sujeto ideal que orienta su comportamiento social a partir de un *deber ser* cargado de valores considerados valiosos

“Para mí, ser ciudadano es respetar a los demás, hacer algo por los demás aunque no siempre buscando el beneficio propio, (sino) sin esperar un beneficio, saber trabajar con los demás aunque sólo sea saber escuchar al otro, saber dialogar. Creo que ésa es una tarea fundamental de la escuela. (...) Es difícil ¡eh! Ser un buen ciudadano yo creo que es adaptarse intentando hacerlo de la mejor forma posible. Es que es muy difícil de explicar. Es que yo soy muy hippie en ese sentido, porque mi familia me lo ha inculcado y desde el colegio me lo han enseñado. Es que estoy muy concienciada en este aspecto, en la idea de crear un buen ambiente”. (Guadalupe. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

VIII.4 La ciudadanización en el espacio escolar desde la visión del futuro maestro

En este apartado se tratan dos subtemas que, en su conjunto, dan cuenta de las representaciones que los futuros maestros de primaria se han forjado acerca de la formación en ciudadanía en la escuela; una formación que es concebida por ellos como un proceso dinámico en el que interactúan diversos agentes educativos en distintos espacios, aunque siempre con la tendencia a centrar la atención, como ocurre con otros temas, en el intramuros del espacio escolar. En este epígrafe trataré, como primer subtema, el proceso de ciudadanización en el espacio escolar a partir de la dualidad formación valórica – formación ciudadana. Luego, para abordar el segundo subtema, llevaré a cabo una aproximación a la visión que tienen acerca de los dos enfoques que pueden seguirse para la promoción de la ciudadanía en dicho espacio, a saber: el enfoque por asignatura y el enfoque transversal.

VIII.4.1 El proceso de ciudadanización: entre la formación en valores y la formación ciudadana

Aunque el propósito inicial de las entrevistas era indagar sobre las imágenes y representaciones que los futuros maestros de primaria tienen del proceso de formación ciudadana, los sujetos entrevistados fueron orientando su discurso hacia un espacio temático más restringido o, si se quiere, más concreto: la asignatura de Educación para la Ciudadanía. De hecho, establecieron una homologación entre esta asignatura y el proceso de ciudadanización que tiene lugar en la escuela. Ahora bien, -como se verá más adelante- ello no implica que estén de acuerdo en limitar la formación en ciudadanía a una asignatura, sino que la mención a ella les sirve de punto de partida para argumentar la necesidad de promover la ciudadanización sobre la base de la complementariedad de los enfoques transversal y por asignatura. En definitiva, consideran que la asignatura puede ser necesaria pero no es, bajo su punto de vista, suficiente.

La tendencia de los estudiantes de magisterio a centrar la conversación, al menos en sus primeros momentos, en una asignatura concreta cuando hablan de la formación ciudadana en la escuela puede atribuirse a la controversia, que saltó hasta el discurso público (véase Peinado, 2012), surgida en España a partir de la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en el currículo de primaria y de secundaria. Fue una discusión, ya abordada en un capítulo anterior, que se prolongó durante varios años (en concreto, desde antes incluso de la promulgación de la LOE en el 2006 hasta la puesta en marcha de la asignatura en el 2010), por lo no debe sorprender que los futuros maestros de primaria hagan alusión a ella y planteen que la polémica generada a su alrededor responde más a cuestiones político-ideológicas (en el sentido de intereses de los partidos políticos) que a cuestiones pedagógicas. A este respecto, Mónica asegura lo siguiente:

“Conozco gente que ha dado esa asignatura y creo que no hay mucho problema. Creo que no se da una controversia. Creo que con fines propagandísticos y políticos es que se genera la discusión de ese tema pero, en general, no se da en la escuela una controversia. Se decía que se pretendía adoctrinar con ideas de un lado o de otro. También por el tema de las parejas homosexuales, porque había un libro de texto que decía que este niño tiene dos papás. Pero realmente creo que eso es más una anécdota. Creo que es una discusión más política, con intereses políticos más que otra cosa” (Mónica. 30-35 años. Estudiante Universidad Privada).

La asignatura de Educación para la Ciudadanía es considerada como un espacio para la formación de ciudadanos, y ésta es vista a su vez como análoga a la formación en valores. Jesús lo expresa del siguiente modo:

“Ahora está muy de moda esto de educación para la ciudadanía. Antes se suponía que esa educación para la ciudadanía se hacía entre todos. Creo que lo que más importa son los valores. ¡Vamos!, para mí. Yo creo que hay una pérdida de valores en esta sociedad muy importante, y que si se educa en valores de respeto, responsabilidad y todo eso, como que ya es un buen paso (...). Nuestras herramientas de trabajo son niños, son personas. Entonces, hay que enseñar valores, porque no es que se estropee y lo cambies. No se puede: son niños. Hay que educar en valores, pero no: ‘Estos valores son de esta forma’. El valor tiene un campo, tiene una amplitud, ¿no? (...) Creo que los valores es una parte bastante importante pero que también tiene que enseñar la familia”. (Jesús. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

En los discursos de estos estudiantes aparecen referencias constantes a la necesidad de establecer la Educación para la Ciudadanía como asignatura dentro del curriculum escolar obligatorio dada la pérdida de valores ciudadanos. No obstante, también se ha constatado que los sujetos entrevistados, aun considerando la pertinencia de la asignatura, estiman que no es suficiente. En este marco, algunos de ellos afirman que la formación en ciudadanía no puede restringirse a una asignatura debido a que, desde su perspectiva, la ciudadanización es un proceso que se experimenta en los diversos mundos vividos por los niños y niñas. Ahora bien, de ser así, cabría esperar que concluyeran que todos estos mundos contribuyen a formarla, son espacios educativos. Sin embargo, siguen poniendo el énfasis, cuando no en la familia⁶⁰, en la escuela: otras asignaturas, los pasillos, el patio de recreo, el comedor, etcétera.

⁶⁰ Véase el apartado VII.3.

“Yo creo que, para formar a un ciudadano, tendrás que involucrarlo un poco en la sociedad e intentar, pues, que tenga relación con todos sus compañeros, que sepan tratarse, que a lo mejor sepan resolver conflictos, que sepan tratarlos de otra forma. No sé, es que no me salen las palabras. Respeto hacia los demás y saber que tus acciones pueden molestar a otros y pensar en el bien de todos y ya está” (Laura. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Lo escolar siempre aparece cuando se abordan temas educativos, y la formación ciudadana y/o la formación en valores no son una excepción a este respecto.

“Yo creo que el profesor tiene que tener unas normas, tiene que seguir unas pautas para educar a sus alumnos. Esto que te decía del respeto, el respeto hacia los profesores, entre los alumnos... Siempre, siempre, siempre, el respeto. Por ejemplo, que si el profesor pregunta: ‘¿Quién sabe quién es el de la escultura del parque?’, y si todos responden a la vez, es que no se va a entender nada. Pues, venga, que respeten el turno de palabra” (Paula. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Otro elemento que forma parte de los discursos de los futuros maestros de primaria es un concepto de ciudadanización que, cuando se refiere a la escuela, la define en función de un conjunto de valores que consideran necesario enseñar a los niños; dando una especial importancia al respeto. Así lo expresa ahora Lucía:

“Enseñarles a usar el sentido común sobre todo, en cuanto al respeto por la persona, sobre todo respeto

de la dignidad de esa persona”. (Lucía. 30-35 años.
Estudiante Universidad Pública)

Y de este otro modo lo plantea Concepción:

“Enseñar a ser persona a un niño, enseñar lo que está bien y lo que está mal, enseñar en valores, pero no sólo los religiosos, porque la religión explica una cosa, pero no todas. La enseñanza en valores es importante, pero enseñar en valores es enseñar las normas no escritas (...). Es que tenemos que decir todas las cosas con respeto. Es que (en) una educación en valores, yo pondría el respeto en primero lugar. El respeto es fundamental. Es que creo que del respeto parte todo: la generosidad, la sinceridad... están todos vinculados con el respeto, (con) respetar al de al lado, a tu madre, a ti mismo, etc.”. (Concepción. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

El ciudadano-persona se constituye como tal, según los estudiantes entrevistados, cuando adquiere las herramientas ético-valóricas que le permiten distinguir entre el bien y el mal. El ser un “buen ciudadano”, una “persona”, lleva implícita una fuerte carga moral. Claro está que esta formación ciudadana, en tanto que equiparada a la formación en valores, es atribuida a la familia como principal responsable. Sin embargo, la imagen que los entrevistados manejan a este respecto –como se ha visto en el anterior capítulo- es que, dada las características del modelo actual de sociedad, las familias han caído en una especie de abulia con respecto a esta responsabilidad, por lo que el profesorado ha tenido que hacerse cargo de ella y se ha visto obligado a asumir que debe promover la formación en ciudadanía como parte del proceso socializador de los niños.

“Que a un niño de seis años se le incite a ser el mejor y a luchar contra sus compañeros cuando, en realidad, debería estar jugando en el parque, a mí me parece una barbaridad. Eso es muy duro. Por ejemplo, hoy los padres les dicen a sus hijos: ‘No les dejes tus lápices a tus compañeros, porque a lo mejor no te los devuelven’. ¿Cómo le dices a un niño de seis años eso? Desde ahí pierden total posibilidad de altruismo, de ser buenas personas. Por eso digo que la educación sí tiene un papel muy importante, pero para reestructurar la sociedad, primero hay que reestructurar la educación”. (Ramón. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Cuando los futuros maestros de primaria hablan de formación en ciudadanía, lo hacen desde dos planos. Uno de ellos consiste en pensarla en términos de lo que podría calificarse de “producto” del proceso de ciudadanización, esto es, del “buen ciudadano” o del “ciudadano normal” que se quiere formar. El otro hace referencia, en cambio, a las condiciones mínimas que se consideran necesarias para la consecución de este “buen ciudadano” o de este “ciudadano normal”. Entre estas condiciones, se puede identificar el “saber razonar”, el “saber usar la inteligencia” y el “saber pensar críticamente”, que aparecen representadas, en el marco de los discursos de estos estudiantes, como competencias que pueden y deben ser desarrolladas en el contexto escolar. Así, consideran que estas competencias o *condiciones para* formar ciudadanos se orientan a la *necesidad de* contar con “buenos ciudadanos”. La ciudadanización estará fuertemente enraizada, entonces, en una formación ético-valórica de los niños en edad escolar.

VIII.4.2 El proceso de ciudadanía: entre el enfoque por asignatura y el enfoque transversal

La promoción de la ciudadanía en la escuela es asumida por parte de los estudiantes de magisterio de primaria como parte del rol de maestro como consecuencia de la imagen que se han formado acerca de que las familias incumplen hoy en día esta función. Una vez dan por establecida esta situación, pasan a considerar la posibilidad de seguir dos enfoques en la formación para la ciudadanía. Estos enfoques, ya mencionados más atrás y concordantes con los previstos por la legislación educativa vigente, son: 1) el enfoque por asignatura, que se entiende, dentro del contexto de la LOE, a partir de la incorporación al currículo de la asignatura obligatoria Educación para la Ciudadanía; 2) el enfoque transversal, que estipula la definición de objetivos que han de estar presentes en todas las asignaturas obligatorias y en el quehacer mismo del centro educativo.

Aunque los informantes se decantan, al menos a nivel declarativo, por el enfoque transversal, no puede obviarse que de manera reiterada se muestran favorables a una asignatura como Educación para la Ciudadanía, si bien lo hacen desde un planteamiento que aboga por la complementariedad de enfoques (transversal y por asignatura).

“Tal vez han pensado que tal como están las cosas, a la sociedad algo se nos está escapando y por eso han dicho: ‘Vamos a incorporar una asignatura más social, porque parece que cada niño está ahí en su mesita, en su jaulita, y que sólo se relaciona con los otros en el patio’. (...) Bueno, pero creo que no se arregla sólo con una asignatura, se requiere de mucho más. Tiene que estar en la escuela completa” (Pía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Esta complementariedad la consideran tanto más imprescindible (sobre todo porque supone una atención más integral y completa) cuanto

más necesaria ven la formación en ciudadanía debido a la convicción, ya expresada, de que las familias actuales no desempeñan adecuadamente el rol que les compete, traspasando muchas de sus funciones (entre ellas la formación en ciudadanía) hasta el espacio escolar. En este contexto, que la escuela se ocupe de formar en ciudadanía se les presenta como una necesidad. El siguiente verbatim sirve para ilustrarlo:

“Yo pienso que si realmente se ha implantado y si es que hemos llegado a esta medida, es porque realmente la necesitamos, vamos, que eso lo aseguro. Además que soy una de las que apoya esa asignatura porque algo falla. Y si lo podemos hacer en el colegio, aunque sea un minuto al día, hay que hacerlo. (...) Vamos, que yo creo que es una asignatura muy buena y que debe estar dirigida a los valores principales, pues éstos son los que nos faltan porque ni en la televisión se ve ninguno. Es que es de una falta brutal, es que no te enseñan nada de valores”.
(Camila. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

No obstante, son partidarios de la incorporación de la asignatura al currículo escolar de una manera condicionada, es decir, siempre y cuando dicha incorporación no afecte a “las asignaturas importantes”, no reste a éstas tiempos de dedicación. Es lo que nos dice Guadalupe:

“Es que los niños vienen cada vez peor, y es que yo reconozco también que somos una generación que está fatal. Yo creo que mi generación hay muchos valores que no los tiene. Pero sí. Si te lo explican desde pequeño como algo realmente importante, como algo que realmente hay que saber en Ciudadanía (en la asignatura), no como: ‘¡Niño no tires el papel al suelo que eso está mal! Bueno, yo creo que depende. Si no va a quitar horario a cosas importantes, como

matemáticas lengua e inglés, lo considero fundamental. Es que algunos dicen que esas son cosas que deben estar inmersas (sic). Sin embargo, se quejan constantemente de la clase de niños y jóvenes que tenemos en la sociedad. Pues, entonces, enséñales a ser buenos ciudadanos. Es que no lo van a aprender por ellos mismos. Y si los ejemplos que tienen en las calles son un desastre, es lo que van a ver. Entonces, yo creo que es importante, me parece fenomenal”. (Guadalupe. 20-25 años. Estudiante de Universidad Pública)

Ahora bien, aunque admitan la necesidad que hay en la actualidad de promover la formación ciudadana en la escuela, en los discursos de los futuros maestros de primaria se puede reconocer la tendencia a externalizar la responsabilidad, esta vez la de acometer este proceso de ciudadanización, pues lo consideran un cometido de la familia. Esta situación, por la que se acepta desempeñar una función cuya responsabilidad se atribuye a otro, se hace más comprensible si se tienen en cuenta, por un lado, las imágenes -ya analizadas en el capítulo VII- que los futuros maestros tienen acerca de las familias y de la relación familia-escuela y, por otra, la fetichización de los aspectos técnico-pedagógicos de su quehacer docente, del que también se ha hablado, esta vez en el capítulo VI.

Tres son los modos a través de los cuales los estudiantes de magisterio de primaria externalizan, a nivel del discurso, las responsabilidades que pudiera tener la escuela y, con ella, ellos mismos con relación al proceso de ciudadanización de los alumnos: 1) evocar el incumplimiento de las funciones que competen a los padres, 2) apelar a la ley, y 3) recurrir al conocimiento experto. A continuación describimos, siquiera brevemente, estos modos de externalización.

1. *Evocar el incumplimiento de roles de las funciones que competen a los padres: las familias deben ser el agente educativo fundamental en la promoción y desarrollo de la competencia social y ciudadana.*

En efecto, los estudiantes de magisterio de primaria propenden a pensar que, como parte de la dejación que han hecho de su función socializadora, las familias contemporáneas han descuidado particularmente esta parcela de la educación en valores. Así, manifiestan que se ha perdido la idea de autoridad, que hay una excesiva permisividad por parte de los padres, que no saben cómo educar a los hijos, etc.; todo lo cual, en su conjunto, lleva a que las familias traspasen a la escuela la tarea de formar a los niños en estos ámbitos ético-valóricos, con el consiguiente aumento de presión sobre su trabajo docente. Lo ven como una responsabilidad que, no siendo propiamente suya, es asumida por ellos cuando no con resignación, sí con la esperanza de aportar a la educación de los niños lo que las familias no están en condiciones de ofrecerles o, en algún caso, no se molestan en hacerlo.

“Estamos de acuerdo en que no es obligación de la escuela transmitir valores. Eso se aprendía en casa. Pero es que tenemos que ser realistas, y actualmente tanto el padre como la madre trabajan y los niños se pasan medio día en el colegio. Yo conozco a niños que pasan más tiempo en el colegio que en sus casas; entonces, hay que compaginar todo un poco, ¿no?”.
(Sofía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

2. *Apelar a la Ley: el proceso de ciudadanía en la escuela a partir de la asignatura Educación para la Ciudadanía está determinada por ley.*

Los futuros maestros de primaria reconocen la dificultad que conlleva promover el desarrollo de la ciudadanía en el contexto escolar, aunque también la importancia que tiene asumirlo debido a los cambios que han acontecido en la sociedad española, sobre todo –como se ha dicho– en la institución familiar. La dificultad proviene de los conflictos potenciales que, a su parecer, conlleva la enseñanza de ciertos contenidos definidos por Ley. Esta idea tiene su origen en el temor de que se reproduzcan en cada escuela concreta las disputas que, como se comentó, tuvieron lugar en la arena política española cuando se decidió incorporar Educación para la Ciudadanía en los currícula de primaria y secundaria, sobre todo a raíz de que algunas de las partes (en particular, la Iglesia Católica y el partido conservador) sostuvieran que, con la impartición de la asignatura, se corría el riesgo de adoctrinar a los alumnos, atentándose de este modo contra la libertad de los padres de elegir el tipo de educación que desean para sus hijos. Suscitó especial discusión que se incluyera en ella contenidos alusivos a la pluralidad de modelos familiares; tanto es así que, el actual gobierno (del Partido Popular) ha anunciado la eliminación de estos contenidos para el curso académico 2012-2013. Haciendo frente a esta situación de fuerte politización de la asignatura y, en general, de la educación en España, los estudiantes de magisterio apelan a lo establecido por la Ley como vía para des-responsabilizar a la escuela de “lo que hay que enseñar” y des-responsabilizarse también a sí mismos.

3. *Recurrir al conocimiento experto: los contenidos abordados en la asignatura de Educación para la Ciudadanía deberían ser tratados en el contexto escolar por sujetos expertos.*

Otro modo de externalizar la responsabilidad que pudieran tener los maestros con respecto al proceso de ciudadanización en la escuela puede encontrarse en la importancia que los estudiantes de magisterio de primaria conceden a la participación de expertos en la impartición de la asignatura. Si se considera que los contenidos de ésta ya han sido formalizados, desde fuera del espacio escolar, por expertos que han

intervenido en definirla, sólo hay que dar un paso más para ver como lo ideal, como lo mejor para promover la ciudadanía, que estos expertos intervengan también en la impartición de la asignatura. Hugo, en el siguiente verbatim, identifica a los sociólogos y psicólogos como “especialistas”, como “personas preparadas” para impartirla:

“El año pasado tuve la oportunidad de ver una clase, justamente cuando se comenzó a impartir ya por obligación. El colegio donde me correspondió la práctica comenzó a darla un poco a disgusto, pero lo hizo. Yo considero que es una asignatura buena, que se debe dar. Ahora, como esto es de partidos, cuando los profesores son de ese partido, la dictan sin problemas; cuando son del otro, la dan a regañadientes. La persona a la que el año pasado vi impartirla era del partido contrario. Entonces, no le gustaba. Ella decía que debía haber clases de religión, clases de estudio, porque esa asignatura no valía para nada, que ella la daba porque la obligaban. En el centro en el que he estado este año había profesores especialistas, sociólogos por ejemplo, que eran personas preparadas para ese ámbito específicamente. Entonces, la daban bien. Por ejemplo, que existen estos valores y se dan de esta manera y tal. Es que si hay profesores especialistas para dar esa asignatura, bienvenidos sean; por ejemplo, sociólogos o psicólogos. No lo se”. (Hugo. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

Dado que la realidad indica que en todos los centros escolares no es posible contar con expertos que se hagan cargo de Educación para la Ciudadanía, la existencia de *manuales* para la asignatura viene a cubrir esta carencia, puesto que se asume que estos libros de texto han sido elaborados por especialistas en la materia, aunque cada uno presente

matices según líneas editoriales específicas⁶¹. Esta situación supone de nuevo dejar los contenidos (en este caso, incluido el desarrollo didáctico de los mismos) en manos externas, en concreto, en manos de las empresas editoriales, si bien éstas los trabajan de acuerdo a los que han sido seleccionados y definidos por la Administración Educativa.

En cuanto al enfoque transversal para la formación ciudadana, los futuros maestros de primaria -como ya se ha indicado- prefieren éste como estrategia más adecuada para la promoción de la ciudadanía en la escuela. Y aunque no niegan la posibilidad ni siquiera la necesidad de impartir una asignatura específica donde se aborde la temática, valoran que es más útil para el tratamiento de unos aspectos que de otros, como pudiera ser el caso de los derechos humanos. Ahora bien, cuando -en las representaciones sociales de estos estudiantes- la ciudadanía pasa de tener un componente eminentemente político (de derechos y deberes en una sociedad democrática) a ser entendida en términos actitudinales, se comprende que piensen que una asignatura, independientemente de su nombre y de los contenidos que se le asocien, constituye un espacio excesivamente reducido para que a través de ella se pueda lograr la formación de unas actitudes (o disposiciones a actuar, sentir y pensar de una manera determinada) ya de por sí difíciles de formar en cualquier sitio, tiempo y circunstancia. Así, la transversalidad en el currículo escolar de la competencia social y ciudadana es considerada por los futuros profesores de primaria como el enfoque más apropiado; teniéndose en cuenta, por otro lado, que la formación transversal puede entenderse en dos sentidos distintos: como una formación a lo largo de la vida escolar (esto es, en todos los niveles obligatorios) o como una formación que, en cada curso académico, debe estar presente en todas las asignaturas, en todos los momentos y en todos los lugares de la escuela. Diego dice lo siguiente a este respecto:

⁶¹ Escandell (2009) ha realizado una revisión, tanto a nivel de los contenidos como de los ejercicios que se proponen, de diecinueve manuales diseñados para dictar la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

“Puede haber asignaturas o contenidos específicos como la educación sexual, la educación vial, que sí podrían estar en una pero, en fin, creo que la educación para la ciudadanía debe estar presente desde infantil y en todas las asignaturas de manera implícita, debe ser parte del discurso del maestro. No creo que deba haber una asignatura en específico pero, en fin, si la han puesto, es porque quizá han visto una carencia por parte de los maestros a la hora de pasar valores ciudadanos”. (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Así, los estudiantes de magisterio de primaria hacen uso de los tres modos antes reseñados para externalizar a través de ellos la responsabilidad de la formación en ciudadanía que se les pudiera atribuir. Por otra parte, dejan claro que aun sin ser parte de su rol *natural* como docentes, aun sin que definan “lo que se enseña”, aun sin sentirse tan preparados como “los especialistas” para impartir la asignatura de Educación para la Ciudadanía..., aun sin todo eso, la escuela y, en consecuencia, ellos mismos en tanto que futuros maestros de primaria deben (en un sentido ético de asumir una responsabilidad que, en principio, no les compete pero también en un sentido jurídico de verse obligados a) contribuir a esa formación, debido a los cambios sociales que, en general, ha experimentado la sociedad contemporánea y, en particular, las familias, que les afectan directamente en la medida han ocasionado una ampliación y una diversificación de sus quehaceres profesionales.

VIII.5 Un comentario para finalizar el capítulo

Finalmente, cabe destacar que, en el discurso de los futuros maestros de primaria, la ciudadanización siempre aparece circunscrita al espacio escolar; lo que se ajusta a la concepción instrumental de la

educación que se ha visto más atrás, pues consideran que la promoción de la ciudadanía, ya sea en el aula o en el patio del recreo, sirve para la incorporación de los niños a un contexto social más amplio, esto es, a la sociedad, en general, con lo que reproducen así una visión propedéutica de la educación. En este sentido, se evidencia una contradicción a nivel del discurso ya que, por un lado, se pretende formar sujetos con una mirada crítica de la sociedad para superar los patrones actualmente predominantes y, por otro, se procura la incorporación de los niños a la sociedad en sus diversas dimensiones. Es decir, la imagen de “persona educada” unida a la idea de educación que tienen los futuros maestros de primaria se ven reflejadas en sus concepciones sobre la ciudadanía y en las formas que consideran apropiadas para promoverla, en tanto que competencia social y ciudadana, en el interior del espacio escolar.

Aunque en los discursos de los sujetos se manifiesta el interés por formar personas críticas superando la idea tradicional de socialización, esto no se manifiesta en la imagen que se han formado acerca de su quehacer como maestros, dado que en ella prima una visión de la educación centrada en los aspectos técnico-pedagógicos, así como tampoco se expresa en la concepción de ciudadanía que manejan, que se fundamenta en el civismo y, por tanto, en la incorporación de normas y valores por parte de los niños que garanticen una cierta convivencia, en definitiva, un orden social tanto en la escuela como en la sociedad de la que van a formar parte cuando sean “personas educadas”. La formación en ciudadanía a la que los futuros profesores de primaria se refieren está más próxima, por consiguiente, a la promoción del respeto (un respeto que, en su opinión, debe empezar por la escuela: respeto al maestro, respeto a los compañeros, respeto al material, etc.) y la resolución pacífica de conflictos, que a la acción político-legislativa dirigida, por ejemplo, a problematizar el mundo en que viven, incluida la escuela, y empezar en ella a ejercer y/o reivindicar derechos y deberes que vayan más allá de los cívicos.

IX. ACERCA DE LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA: miradas etnográficas en aulas de formación inicial del profesorado de primaria

IX.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es conocer los procesos que se están dando en el aula en la medida en que pueden ser considerados como contextos microsociales que contribuyen a (y, por tanto, permiten comprender) la génesis de las imágenes que los sujetos que cursan el grado de primaria tienen acerca de la educación, las familias, el quehacer docente y la ciudadanía, es decir, de los aspectos que han sido abordados en los capítulos precedentes. Para estos efectos se han realizado observaciones en la asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía en dos grupos de estudiantes del primer curso de grado de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid⁶². Los docentes en cada grupo pertenecen a áreas disciplinares diferentes, motivo por el cual se esperaba desde el inicio un abordaje de la asignatura desde diferentes ópticas, no sólo en términos teórico-conceptuales sino también en cuanto a los métodos docentes utilizados. Uno de los docentes es del área de filosofía y el otro de psicología. El período de observación corresponde al primer semestre del año académico 2012-2013, tal como se ha indicado ya en el capítulo “Métodos y Técnicas” dentro del subapartado “Observación Participante”.

IX.2 Una breve descripción de la asignatura

Educar para la Igualdad y la Ciudadanía está inserta en el programa de estudios del Grado de Educación Primaria como asignatura básica y obligatoria, cuya ubicación dentro del plan curricular

⁶² Cada uno de los grupos está constituido por aproximadamente 65 alumnos.

corresponde al primer semestre del primer curso. El hecho de que Educar para la Igualdad y la Ciudadanía sea una asignatura cursada por alumnos de primer curso podría explicar en cierta medida la apreciación que los docentes tienen de ellos y la consecuente utilidad que reconocen a la incorporación de esta asignatura en el plan de estudios. Trinidad, por ejemplo, que –como se dijo en otro lugar- es una de las docentes responsable de la asignatura en cuyas clases se hizo observación participante, plantea los objetivos de la misma del siguiente modo:

“La profesora les dice a los alumnos que a esta asignatura se viene a ser buenos ciudadanos, buenos maestros, se viene a discutir, a pensar y reflexionar”.
(19 de septiembre de 2012).

Y Felipe, el otro docente que se prestó a ser observado mientras impartía Educar para la Igualdad y la Ciudadanía, lo hace de esta otra manera:

“El objetivo de esta asignatura es darse cuenta de estas cuestiones, por ejemplo, los valores, porque todos éstos son elementos que surgen en y durante la enseñanza. Dice que todos tenemos valores. Lo importante es que nos detengamos a pensar y reflexionar sobre estas cuestiones. (21 de septiembre de 2012)

En encuentros previos con los dos profesores de la asignatura, manejaron interpretaciones sobre las capacidades de los estudiantes y, coincidentemente, Trinidad y Felipe se refirieron a ellos utilizando expresiones como “están verdes”, “no saben pensar”, “no reflexionan”. Precisamente, a partir de esta imagen de los estudiantes es como proyectan la utilidad de su asignatura pues, de acuerdo a lo que dicen, las materias abordadas en Educar para la Igualdad y la Ciudadanía sirven para “enseñarles a pensar”, “enseñarles a ser críticos” y “enseñarles a reflexionar”.

Dada la organización interna de la Universidad Autónoma de Madrid y debido a la alta demanda por cursar esta carrera, los alumnos del grado de magisterio en educación primaria son divididos en grupos; para el año académico 2012-2013, el total de grupos existentes para el primer curso era de cinco. Atendiendo a esta distribución, la asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía es dictada por docentes adscritos a tres Departamentos distintos, de modo que –como ya se ha expuesto en capítulos precedentes- el profesor responsable de la asignatura será en algunos grupos el perteneciente al Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, en otros el adscrito al Departamento de Antropología y Pensamiento Filosófico Español, y en otros el correspondiente al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. De acuerdo a José, docente del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid con quien me entrevisté en reiteradas oportunidades, la decisión inicial sobre cuya base Educar para la Igualdad y la Ciudadanía se incorporó a tres departamentos distintos perseguía que la asignatura se trabajase desde diferentes perspectivas disciplinares, pues los temas que en ella se iban a tratar así lo requerían, de modo que se dividió en tres partes (una para cada departamento), pero finalmente, con fines operativos, se determinó que fuera desarrollada de forma íntegra por un solo docente⁶³.

De acuerdo a la información contenida en la guía docente, se puede decir que la asignatura está compuesta por tres bloques temáticos. En el primero de ellos se abordan “conceptos básicos orientados a potenciar la igualdad y la participación ciudadana”; el segundo se organiza en torno al “aprendizaje, en la educación primaria, de la participación”; y el tercer bloque se dirige a plantear aspectos tendentes a la construcción “de una escuela que promueva la igualdad y la

⁶³ Probablemente también se dieron “luchas disciplinarias” con el fin de quedarse como responsable de la asignatura; pues tal como me indicó Laura (docente de la Universidad Complutense de Madrid), cuando se formaliza la incorporación de la asignatura Educación para la Ciudadanía a través de la promulgación de la LOE, se dieron pugnas entre colectivos de profesores que representaban a diferentes disciplinas (por ejemplo: filosofía, sociología, antropología) para ver quién se hacía con la asignatura en la educación obligatoria, no sólo por la pertinencia disciplinaria que cada quien decía tener, sino que también por las oportunidades de trabajo que dicha asignatura entrañaba.

participación ciudadana”. Para el desarrollo de los contenidos establecidos, se estima que los métodos a utilizar deben fomentar la participación del alumnado mediante la presentación de casos prácticos y experiencias que contribuyan a la reflexión y el diálogo con respecto a “la acción educativa en relación con las diferencias humanas” (Guía docente de la asignatura)⁶⁴.

IX.3 Una mirada etnográfica desde el aula

La descripción etnográfica presentada en este capítulo se ha sustentado exclusivamente en las notas de campo tomadas durante las observaciones, pues no fue posible hacer uso de otro tipo de dispositivos, como pudiera ser, por ejemplo, una grabadora de audio o de vídeo. En este sentido, es preciso reconocer que las notas tomadas en los escenarios de observación estuvieron determinadas por las situaciones que se desarrollaron en cada una de las aulas en las que se realizó dicho trabajo, de modo que soy consciente de las limitaciones que el sistema de registro que adopté tiene en sí mismo, pues el tipo y la calidad de éste dependen única y exclusivamente de la capacidad del investigador. Siguiendo a Franzé (2003:102), diré que la principal limitación corresponde a las dificultades para “registrar con claridad los intercambios verbales en los que están involucrados numerosos actores y que se producen, ya sea simultáneamente, ya sea al margen de las interacciones centrales”. Por ello, los registros que en este capítulo se exponen se corresponden más bien con fragmentos significativos de actos ocurridos en cada uno de los escenarios en los que llevé a cabo la observación.

Según lo dicho al comienzo de este capítulo y habiendo planteado las limitaciones del sistema de registro adoptado, a continuación presentaré un análisis de las prácticas microsociales que tienen lugar en

⁶⁴ El acceso a la Guía Docente de la Asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía puede hacerse a través del siguiente enlace:
http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349079/1242665229270/guiadocente/detalle/1%C2%BA_Curso.htm

aulas en las que se desarrolla el proceso de formación inicial de los futuros maestros en educación primaria, prestando especial atención a las temáticas relativas a: la educación, la familia, el quehacer docente y la ciudadanía. Cada una de las temáticas explicitadas será abordada en un subapartado distinto, en cada uno de los cuales se incorporará fragmentos de las observaciones con notas de campo, explicitando si corresponden al Grupo 1 (a cargo de Trinidad) o al Grupo 2 (a cargo de Felipe), así como información procedente de otras fuentes que contribuyan a una mayor densidad de la descripción.

IX.3.1 Respecto a la educación

Las interacciones que tienen cabida en el aula dentro de la asignatura en la que se realizaron las observaciones permiten identificar una imagen de la educación en la que se aprecia algunos elementos que habían sido previamente captados por medio del análisis de los discursos de los docentes que intervienen en la formación inicial del profesorado y de los alumnos que cursan sus estudios universitarios de grado de magisterio en educación primaria. Uno de los elementos tiene relación con la distinción entre la acción de instruir y la de educar. Dentro de la dinámica de las primeras clases del semestre, se constata la mayor relevancia que se le otorga a la educación sobre la instrucción. Se estima que la educación es esencial dada su amplitud, pues se enfoca en su vertiente ético-valórica y no únicamente en los aspectos teórico-conceptuales como, en cambio, lo hace la instrucción, es decir, tiene un carácter eminentemente formativo. En este sentido, aunque la educación no es privativa de la escuela, sí es asumida como un desafío al que el profesorado debe hacer frente, más aun si se considera –tal como se ha visto en el capítulo referido a la familia y tal como se seguirá viendo en este capítulo- que las familias ya no están cumpliendo adecuadamente “su parte” en el proceso educativos de los niños y niñas.

Registro 1: Obs. con notas de campo. Grupo 2

Contexto de las prácticas observadas: La clase se inicia a partir de una actividad propuesta por el profesor en la sesión anterior. La idea es que cada grupo de tres o cuatro alumnos presente los casos analizados a partir de los elementos tratados en un texto de Santos Guerra (instruir o educar, socializar o indocinar, currículum oficial o currículum oculto) desde sus experiencias escolares considerando tanto a los maestros como al centro como agentes protagonistas. *Prácticas observadas:* María, representante de un grupo (sentada delante del todo en la columna de mesas situada a la izquierda) expone el trabajo de su grupo; el ejemplo que da es de un profesor de matemáticas que en clases se da cuenta de las burlas que los compañeros dirigen a un chico, y el profesor detiene la clase y comienza a conversar sobre lo importante que es el respeto. Esta situación la vincula con el currículum oficial porque era un colegio católico en el que siempre se hablaba de la importancia de respetar a las personas. Acto seguido, el grupo representado por Rafael (ubicado también delante, pero en las mesas de la columna derecha) da el ejemplo de una profesora de música. Relata que ella en los exámenes dejaba que las chicas usaran los cuadernos y libros, pero si un chico lo intentaba hacer lo suspendía. Esta situación la vincula con el currículum oculto, porque se notaba en esas actitudes que la profesora era feminista. Olivia, representando a un grupo que se sienta en el centro del aula (en las mesas de la columna izquierda) comenta que en su colegio el profesor de educación física adaptaba los ejercicios según el alumno pues

era un colegio de integración. Esto lo considera parte del currículum oficial del colegio. Un cuarto grupo, representado por Angélica, sentada en la parte central del aula en la columna de mesas situada a la derecha, dice que en su colegio de monjas a las niñas se les permitía ir al baño y a los chicos no. Eso lo consideró (en representación de su grupo) como parte del currículum oculto del colegio. El profesor decide intervenir, haciendo un gesto con la mano al grupo que ha pedido el turno para dar su ejemplo con el fin de que esperen un momento. Se va delante de la sala, se sube a la tarima y comienza diciendo: “Chicos y chicas, prestad atención, que esto es muy importante” (frase que utiliza regularmente cuando quiere llamar la atención de la clase) a la vez que choca las palmas de las manos entre sí. Les dice que ningún grupo se ha referido al acto de instruir siendo un aspecto importante a reflexionar porque si los profesores sólo se centran en la instrucción, el acento estará puesto en la transmisión de conocimientos, descuidándose otros aspectos importantes como la educación en valores de los niños y niñas. Realiza una pausa, respira hondo y continúa diciendo que esa inclinación llevará al maestro a centrarse en los currículos y libros de texto, no prestando atención a otra serie de aspectos esenciales en el proceso formativo de los niños y niñas que están en su aula. Se gira y dibuja en la pizarra un círculo amplio, y dentro de éste escribe que la educación es más que los contenidos de los libros de texto. (24 de septiembre de 2012)

Se puede apreciar cómo el docente redirecciona la actividad con el fin de explicitar frente a la clase uno de los aspectos que él considera

importante de tener en cuenta en la formación inicial del profesorado de primaria, pues aunque los alumnos hayan pasado recientemente por el sistema educativo formal, no han sido capaces –en su opinión– de establecer desde su propia experiencia la distinción entre instrucción y educación. De hecho, la posición adoptada por Felipe con respecto a la educación como algo integral ha sido encontrada en el discurso de docentes de otras universidades. Así, por ejemplo, Elena nos dice que:

“La instrucción está enfocada al adiestramiento, y la educación es algo más completo, orientada a formar personas y ciudadanos y, por lo tanto, más importante para nosotros como formadores de futuros profesores”. (Elena. 45-50 años. Docente de Universidad Pública)

De este modo se reconoce la objeción de restringir la imagen de la educación al mero “formalismo didáctico”⁶⁵ (al menos a nivel discursivo, tal como se aprecia en las notas de observación realizadas en la clase de Felipe y en la entrevista a Elena). Desde las instancias formativas del profesorado de primaria, se plantea con cierta regularidad que la educación ha de ser holística, una educación que trascienda lo instruccional y se sitúe en el ámbito más bien formativo, donde los elementos ético-valóricos cobran especial relevancia.

“Creo que la labor de la escuela es educar, colaborar con la educación de las personas que van a formar parte de una sociedad, para eso hay que educar de forma integral. La escuela tiene que ponerse fines amplios, sentirse con la responsabilidad social de educar a personas íntegras, con autodeterminación, con capacidad crítica. Que sepan multiplicar pero

⁶⁵ La expresión “formalismo didáctico” es utilizada por Antonia (Docente de Universidad Privada) en el momento en el que realiza la distinción “instrucción positiva”/“instrucción negativa”. El formalismo didáctico suscita una valoración negativa, por cuanto supone limitar el quehacer docente y, por tanto, la acción educativa sólo a los aspectos instruccionales.

también que sepan decir que no cuando les ofrezcan sustancias que van en contra de su propia salud corporal” (Pedro. 30-35 años. Docente Universidad Pública).

Sobre la base de esta imagen idealizada sobre lo que debería ser la acción educativa de los profesores de educación primaria, se insiste de forma reiterada en la importancia que tiene que los alumnos que cursan su proceso de formación inicial docente desarrollen una actitud y una capacidad reflexiva, que no sean meros replicadores de conocimientos definidos a priori por agentes externos a la escuela. Es lo que se puede apreciar en las primeras clases de Trinidad:

Registro 2: Obs. con notas de campo. Grupo 1

Contexto de las prácticas observadas: A medida que se discute en la clase los cambios que los alumnos consideran que deben darse en la educación, la profesora aprovecha la oportunidad para insistir en la idea y necesidad de ser críticos y reflexivos.

Prácticas observadas: Una vez dicho eso, la profesora, deslizando su mirada por toda la clase y dando suaves golpes con el bolígrafo en la mesa ubicada delante, en la cual se apoya sobre la tarima, les pide a los alumnos –con voz suave- recordar su experiencia escolar. Se genera un silencio y la profesora -esbozando una sonrisa, con cierto grado de ironía- dice “¿es que nadie recuerda su paso por el colegio?”. En ese momento, Andrea, que está en las primeras filas de la columna de mesas situadas a la derecha junto a las ventanas, levanta la mano pidiendo el turno de palabra. La profesora le apunta con el bolígrafo y fija su mirada en ella invitándola a dar su opinión. Andrea, con un tono de malestar como si de un reclamo se tratase, dice que siempre se les ha

dicho que simplemente deben dedicarse a estudiar, que se aprendan las cosas de memoria. A partir de lo dicho por Andrea, la profesora toma la palabra -esta vez bajando de la tarima y subiendo el tono de voz con una expresión seria en el rostro y avanzando un par de pasos por el pasillo formado por las columnas de mesas situadas en el aula-, e insiste en que la labor fundamental de los maestros es la educación y no la instrucción. (19 de septiembre, 2012)

Las ideas que los estudiantes se forjan de la educación se van modelando, durante el proceso de formación inicial del profesorado, dentro de unos márgenes que son marcados, de un lado, por “la teoría” (expresada principalmente en forma de declaraciones de los profesores en el aula acerca de lo qué es o debería ser, pero también de la literatura académica) y, de otro lado, por “la práctica”, es decir, por lo que en ese mismo aula hacen esos profesores y les permiten (/invitan a) hacer a los estudiantes. Así, a nivel de “la teoría”, otorgan una gran relevancia a la dimensión ético-valórica de la educación o, como se ha visto en la anterior cita etnográfica, a la reflexión durante (y para) el ejercicio de la docencia. No obstante, cuando se presta atención a cómo se concretan estas ideas en las interacciones del profesor con el grupo-clase, se aprecia una praxis pedagógica que no les concede apenas espacio, siendo desplazadas por el omnipresente énfasis en las formas de enseñar (en los métodos, las técnicas y las estrategias pedagógicas), de modo que tampoco se favorece problematizar la educación ni, en particular, los contenidos educativos que se establecen oficialmente ni, mucho menos, las tensiones que tienen lugar entre los agentes sociales e instituciones que en ella están involucrados.

Registro 3: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: Trinidad va planteando su idea de la educación, lo que considera importante que logren los alumnos durante su

formación inicial docente y particularmente a lo largo de esta asignatura. *Prácticas observadas:* La profesora, ubicada en la parte central del aula, comienza a caminar hacia delante, acercándose a la tarima. Al llegar hasta ella se gira y pregunta “¿qué cambiaríais de la educación: las formas de hacer clases, los métodos docentes, qué? Se produce un silencio de aproximadamente diez segundos. La profesora mira detenidamente a la clase, desplaza su mirada a lo largo y ancho del aula con expresión de sorpresa por el silencio existente. Acto seguido, cambia la expresión de su rostro, y utilizando un tono amable pregunta –siempre desde el mismo sitio- si habría que cambiar algunas asignaturas, y cuando va a continuar es interrumpida por Francisca, una chica sentada en el centro del aula en la columna de mesas ubicadas a la derecha, quien sin mediar ningún gesto para pedir la palabra, dice en voz alta que lo más importante es cambiar la forma de hacer las clases. Realiza una pausa, y al ver que Trinidad la continúa mirando, prosigue diciendo que es más importante enfocarse en los aspectos prácticos. (19 de septiembre de 2012)

Las discusiones en las clases suelen quedar reducidas casi exclusivamente al modo, a las formas, a las estrategias que los profesores de primaria utilizan o pueden utilizar para cumplir los objetivos sobre los cuales serán evaluados no sólo los alumnos, sino también ellos mismos y, consecuentemente, los centros en los que su acción educativa tenga lugar. Como se aprecia en el registro 3, Trinidad refirió en todo momento la pregunta que lanzó a sus alumnos a elementos relacionados con cómo educar, en el sentido ya tratado en el capítulo “Naturalización de los contenidos educativos y fetichización de las estrategias pedagógicas para ‘transmitirlos’: acerca del énfasis en los

aspectos técnico-pedagógicos en el contexto de la formación inicial del profesorado”; es decir, se centró en las formas y no en los contenidos que se enseñan. Y lo mismo sucedió cuando los estudiantes hablaron de lo que consideraban más relevante de su futuro rol profesional. Así, se puede sostener, al menos como hipótesis plausible, que estas imágenes tienen una de sus fuentes en la propia formación inicial, donde circula un discurso institucionalizado sustentado en los aspectos técnicos del quehacer docente.

La importancia asignada a los métodos (a cómo enseñar) sobre los contenidos (a qué enseñar) se vio reflejada igualmente en otra de las clases donde se realizó observación (en concreto, el día 24 de octubre de 2012), en la cual los alumnos, organizados por grupos, estaban exponiendo diversos trabajos. La primera exposición grupal estaba referida a “La educación de valores cívicos”, y a partir de ella se puso de manifiesto lo aquí tratado tanto a través de los comentarios que hicieron los alumnos asistentes como a través de las intervenciones de la profesora. En el primer caso, se apreció que cuando la profesora pedía la opinión de la clase con respecto al trabajo expuesto, los pocos comentarios que se generaron se refirieron a las formas utilizadas por los integrantes del grupo expositor, y en ningún momento a los contenidos. En el segundo caso, la propia profesora dijo que sólo había faltado más entusiasmo en la presentación, desviando totalmente la atención de los contenidos. Y ello a pesar de que luego, en una conversación que sostuvimos, me indicó que había encontrado fallos en los contenidos expuestos por el grupo.

El siguiente ejemplo revela que, incluso cuando se trata en clase el pensamiento de algunos filósofos de la educación, se sigue poniendo el acento en aspectos relativos a las formas de enseñar/aprender, de modo que ante la afirmación de que “la educación en la escuela no es un juego”, en lugar de reflexionarse, por ejemplo, sobre el concepto de educación y qué le aporta su comparación con el juego, se termina

subrayando el papel que éste tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Registro 4: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: La profesora realiza una clase magistral en la que aborda el concepto de educación. Centra su exposición en los planteamientos expuestos por Savater en el libro *El Valor de Educar*. *Prácticas observadas:* La profesora, sentada en la silla detrás de la mesa ubicada en la tarima, lee de forma parsimoniosa las fichas que tiene en sus manos. Ficha tras ficha va exponiendo el libro de Savater de forma resumida, siguiendo con estricto rigor cada uno de los capítulos que lo componen. Después de treinta minutos hace una pausa y, mirando a la clase, sostiene que, de acuerdo a Savater y Camps, la educación en la escuela no es un juego. Una vez realizada esta aseveración, Trinidad se pone de pie, baja de la tarima –siempre con sus fichas en la mano-, nuevamente dirige su mirada a la clase desde la primera fila y pregunta qué piensan al respecto. Después de un breve silencio, Alfredo hace un ademán con la mano pidiendo el turno de palabra. Es un chico sentado en la tercera fila, junto a las ventanas. Trinidad le mira y dice ‘¿qué piensas?’. Alfredo simplemente dice no estar de acuerdo porque los niños necesitan jugar. Acto seguido Consuelo, una chica sentada delante de mí –casi al final de la clase-, manifiesta en voz alta que el juego es importante en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, que así lo dicen las investigaciones. Luego la profesora vuelve a sentarse detrás de la mesa ubicada en la tarima y continúa leyendo sus fichas. (26 de septiembre de 2012).

La importancia que los estudiantes de magisterio en educación primaria conceden a las formas de enseñar proviene también de su propia experiencia escolar, como se aprecia en lo dicho por Andrea en el registro 2. No obstante, también ha sido posible apreciar que dicha importancia se va reforzando en los espacios de formación inicial docente, por ejemplo, mediante las preguntas que hace el profesorado, de lo que el registro 3 es un claro exponente. Y también se evidencia en el que se presenta a continuación:

Registro 5: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: La profesora está dando su visión de la educación actual. Plantea que la educación en el contexto español está funcionando mal y que la situación exige transformaciones. *Prácticas observadas:* La profesora está de pie en el centro del aula muy próxima a la puerta, desde allí refiriéndose -con un tono despectivo- a quienes defienden que la inversión es fundamental, hace una pausa, mira a los alumnos que están más cercanos a ella y pregunta si sólo hace falta más inversión en educación para arreglar las cosas y cambiar las formas de enseñar. Un número importante de alumnos espontáneamente responden al unísono que no. Miguel, un chico sentado casi al final del aula, en la columna derecha, próximo a las ventanas, dice a viva voz el nombre de la profesora para llamar su atención y levantando la mano solicita el turno de palabra. Trinidad le mira y pide a la clase que escuche al compañero, pues había demasiado ruido ambiente. Pasan unos segundos y la profesora golpea sus palmas llamando al silencio: “a ver, ¡silencio!, ¡que irrespetuosos sois a veces!”. Disminuye el ruido y Miguel aprovecha la oportunidad para decir que lo importante es que muchas materias que se imparten no

son útiles y que es fundamental cambiar las formas de enseñar. (23 de septiembre de 2012)

La escena referida en la anterior cita etnográfica recoge la primera vez que, en este ejercicio de preguntas por parte de la profesora y de respuestas por parte de los alumnos acerca de la educación, se aludió a los contenidos. Con todo, no por ello se dejó de hacer referencia asimismo a los métodos. Por otro lado, a pesar de que los alumnos mencionaron los contenidos, no especificaron qué tipos de contenidos consideraban inútiles, si bien sí apuntaron a la necesidad de adquirir conocimientos prácticos (considerados útiles), lo que es coherente con el paradigma educativo vigente (el paradigma de competencias). Es más, tampoco la profesora pidió profundizar a este respecto. Finalmente, queda claro que el concepto de educación que subyace en todo momento a las intervenciones de profesores y alumnos en las aulas donde se desarrolla la formación inicial docente es el que se define desde la escuela y que, por tanto, toma como referencia al maestro, en tanto que sujeto experto que sabe cómo enseñar.

IX.3.2 Respecto a la familia

Una temática que ha emergido del análisis de las entrevistas y a la que, por tanto, se ha dado un lugar importante en este trabajo corresponde a la visión sobre la familia y sobre la relación entre ésta y la escuela que circula entre los sujetos que intervienen en la formación inicial del profesorado. A este respecto, un elemento que llama la atención es que, dentro de lo que he denominado el discurso institucional, se reconoce la trascendencia que tiene para la educación de los niños y niñas la implicación de las familias; no obstante, cuando de valorar la participación de las familias se trata, éstas suelen quedar malparadas (véase el capítulo VII). Así, cuando se revisó más atrás el corpus discursivo procedente de las entrevistas hechas a docentes, se pudo constatar una imagen minusvalorativa de las familias en lo que

respecta al cumplimiento de su rol en materia educativa. Un nuevo ejemplo de ello lo encontramos en las palabras de Alejandro:

“Hay cierta tendencia a que la familia cargue con responsabilidades a la escuela. Los maestros también se sienten un poco sobrecargados y no ven a la familia como un aliado, sino más bien como unas personas que están delegando y luego son muy exigentes. Pero sí hay una cierta tendencia de los padres a hablar mal de los maestros delante de sus hijos. El maestro le tiene manía a que hablen mal de ellos delante de los niños”. (Alejandro. 55-60 años. Docente de Universidad Privada)

El verbatim expuesto es ilustrativo de una cierta regularidad discursiva, que hace pensar que esta imagen acerca de la familia se va configurando como un elemento del sentido común dentro del discurso institucional, pues escasas son las referencias que, por lo común, se hacen a autores cuando se trata de valorar a las familias y, a la vez, escasos son los intentos de encontrar fuentes científico-sociales a la hora de apoyar esas valoraciones. Ahora bien, al fijar la atención en los escenarios en los que he observado, es decir, en las aulas en donde se imparte la formación inicial docente, se puede apreciar que en unos contextos en los que se plantea la necesidad de mejorar la educación, se procura concientizar a los futuros maestros de primaria con respecto a los desafíos a los cuales deberán hacer frente una vez iniciada su carrera docente; y entre esos desafíos, se encuentran los cambios tecnológicos, los cambios económicos y, en especial, los cambios en las familias. En el transcurso de las primeras clases de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía que observé, surgieron con frecuencia comentarios e imágenes alusivas al último de los desafíos señalados, es decir, a las familias y a su compromiso (o, más bien, a su falta de compromiso) con la educación de sus hijos e hijas. Se suele hablar de una manera negativa de este agente educativo, atribuyéndole, en especial, un supuesto

incumplimiento de los roles parentales que, desde la visión del profesorado, debe cumplir.

Registro 6: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: En un momento de la clase, la profesora pregunta qué cosas se deben cambiar de la educación actual. La respuesta espontánea de un alumno se refiere al compromiso del profesorado. Luego la profesora continua: ¿qué otras cosas hay que cambiar? *Prácticas observadas:* A la pregunta formulada por Trinidad nadie responde, se genera un silencio... hasta que Lucía, una chica sentada en las primeras filas de la columna de la izquierda, muy cercana a la tarima, dice que es necesario reestablecer las relaciones entre la familia y la escuela, planteando que hay una necesidad mutua. Trinidad dice que es cierto, que debe haber una relación entre los profesores y las familias de los niños, pero... –en ese momento Trinidad hace una pausa y, expresando facialmente su disconformidad con el papel de los padres, continúa diciendo- los padres se desentienden de la educación. Y, con tono de disgusto, añade: “Muchas veces fastidian los esfuerzos de los maestros”. La clase escucha en silencio, salvo algunos murmullos en las últimas filas de la columna de mesas situada a la izquierda del aula. Trinidad advierte a los alumnos que tendrán que lidiar con los padres, que éstos a menudo se cargan la labor del maestro, que no se comprometen adecuadamente con la educación de sus hijos y que otras veces atacan a los maestros cuando solicitan mayor compromiso con el proceso educativo. (19 de septiembre de 2012).

Se puede decir que, tanto en el fragmento de entrevista hecha a Alejandro como en las notas de observación de la clase de Trinidad reproducidas hace un momento, se recoge una muestra del discurso sobre los padres de alumnos que circula en la formación inicial del profesorado; un discurso que trasciende la diferencia universidad pública/universidad privada, que se hace patente en situaciones diversas (así, existe una clara coincidencia entre lo dicho por Alejandro en situación de entrevista y lo desarrollado por Trinidad durante una de sus clases) y que parte de un mismo tipo de agentes educativos: los profesores que forman a los futuros maestros en educación primaria.

En cuanto a lo observado en el aula, pueden destacarse algunas constataciones. La primera es que, en el marco de la formación inicial docente, se instalan prejuicios en los futuros maestros acerca de la relación familia-escuela. La segunda apunta a que el aula es un espacio que contribuye a configurar la idea de que las familias no cumplen adecuadamente el rol que desde la escuela se les confiere. Y la tercera consiste en que esto último coadyuva a modelar una imagen quebrada de la relación familia-escuela, de cuyo quiebre se responsabiliza a las familias.

¿Cómo es que se afirma, ante los estudiantes del grado de magisterio en educación primaria, que los padres frustran (“fastidian” decía Trinidad) los esfuerzos de los maestros?, ¿y cómo se fundamenta esta idea? Según se desprende del material etnográfico producido, se trata de una idea sobre la que apenas se profundiza, sino que se lanza sin más, es decir, como si no precisara de mayor argumentación ni de apoyo en datos científicamente contrastados.

Registro 7: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: La profesora trabaja la presentación del texto “El valor de educar” de Savater y, cuando llega al capítulo “El eclipse de la familia”, insiste en proyectar una imagen de la familia que no se compromete con el proceso educativo de sus hijos de forma adecuada. *Prácticas observadas:* Trinidad está sentada en la silla ubicada detrás de la mesa que está en la tarima, lee sus fichas, hace una pausa y -con voz enérgica- plantea que los padres no están comprometidos con el trabajo del profesorado, se pone de pie y –siempre desde la tarima- se dirige al extremo más cercano a las ventanas del aula y dice, con expresión de asombro, que el profesor muchas veces está solo, que muchas veces los padres van al centro sólo a exigir explicaciones al profesor. La clase escucha y Trinidad recalca: “¿acaso no habéis sabido de agresiones de padres a profesores?” (26 de septiembre de 2012).

Situaciones como la presentada en la anterior cita etnográfica pueden ser consideradas como una de las fuentes que contribuyen a la formación, en los alumnos de magisterio en educación primaria, de una imagen de las familias actuales como obstáculos para el buen desarrollo de la acción docente y, a veces, incluso como saboteadoras de la misma. Más aun cuando dicha imagen se proyecta insistentemente.

Registro 8: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: La profesora da por culminado el texto de Savater y comienza con el de Victoria Camps que se titula “Creer en la educación”. Hace una pequeña introducción al texto y luego pasa al capítulo “La familia ha abdicado”. *Prácticas observadas:* La profesora dice a la clase

con tono enfático: “¡Veis lo que digo! No sólo Savater, también Camps lo plantea en su libro”. Trinidad insiste en la idea de que las familias no se responsabilizan de la educación de sus hijos. Arantxa, sentada en el centro del aula junto al pasillo que da a la puerta, dice que hay que pensar que muchas veces papá y mamá trabajan, y la profesora responde que es así, pero no está hablando de los motivos, sino del hecho de que están ausentes. (27 de septiembre de 2012)

Como se aprecia en los registros 7 y 8, se vuelve a exponer una imagen minusvalorativa de las familias actuales y de su papel en materia educativa de forma estereotipada (Del Olmo, 2005)⁶⁶. Cuando estaba realizando esa observación, me pregunté de dónde surge o había surgido esa representación de la profesora. Al mes siguiente, antes de entrar a la clase (la del 24 de octubre), le requerí su opinión sobre las familias y en qué fuentes la apoyaba, y me señaló que sus fuentes principales eran Fernando Savater y Victoria Camps. Aunque me indicó también que no estaba de acuerdo con la totalidad de los planteamientos de estos autores, era visible que la representación de las familias como agentes disruptivos que manejan (y difunden) en sus obras había sido incorporada por Trinidad. Ello me lleva a pensar que se corre el riesgo de potenciar, desde la propia formación inicial docente, una imagen de la relación familia-escuela que poco ayuda a transformar la realidad, sobre todo si el profesorado de magisterio no recurre a un amplio abanico de fuentes bibliográficas que permita nutrir una mirada también amplia acerca del papel de la familia en materia educativa, como pudieran ser, por ejemplo, los trabajos desarrollados por Epstein (1995), Feito (2010),

⁶⁶ Del Olmo sostiene que: “estereotipar consiste en simplificar, en asociar un conjunto simple de ideas sencillas, generalmente adquiridas de otro, a una categoría. Cuando hablamos de estereotipos, normalmente, aunque no siempre, nos estamos refiriendo a categorías de seres humanos. Los estereotipos se diferencian de los prejuicios en estos dos aspectos: se trata de un conjunto de ideas y se suelen atribuir a grupos de personas. (Del Olmo, 2005:16)

Garreta (2009, 2008, 2007, 1994), Moscoso (2009), Pereda (2006) o Río (2010), entre otros científicos sociales.

Que las familias no se responsabilizan ni se comprometen con la escuela es un supuesto apenas discutido que, con todo, ha pasado a formar parte del discurso predominante en la escuela, desde el cual las familias son representadas siempre del mismo modo (esto es, incumpliendo sus roles parentales) sin que se problematice esta representación, por ejemplo, previendo las potenciales implicaciones que estas preconcepciones del profesorado pueden tener para las familias (Pozo, 1996), puesto que al igual que Vasilachis (2007) dice que ocurre con las representaciones sociales sobre la pobreza, puede suceder que las representaciones sociales que los maestros de primaria se hayan forjado sobre las familias condicionen en gran medida el tipo de relación que éstas establezcan con la escuela.

No obstante lo anterior, en ocasiones, los futuros maestros en educación primaria aluden a los cambios sociales que están repercutiendo en las familias como elementos que pueden ayudar a comprender y a explicar esa desafección a su rol educativo a la que se hace referencia durante el desarrollo de la asignatura. Así queda reflejado en el siguiente fragmento del diario de campo:

Registro 9: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: Luego de presentar los textos de Savater y Camps, Trinidad retoma los planteamientos de estos autores para exponer lo que considera un problema para el ejercicio de la docencia en educación primaria.

Prácticas observadas: Trinidad comienza la clase situada en el pasillo del aula entre la primera y cuarta fila, pide silencio golpeando sus palmas. El ruido continúa. Al ver esto, comenta que tendrán que leer otro artículo para el trabajo final. Dicho esto, los

alumnos comienzan a guardar silencio. La profesora decide comenzar y pregunta: “¿Qué pensáis de los textos de Fernando Savater y Victoria Camps?”. Se genera un largo silencio. Trinidad –con cara de asombro- pregunta “¿Es que nos pensáis nada?”. Silencio... Trinidad insiste: “Yo quiero que reflexionéis”. Con el fin de iniciar el diálogo, la profesora plantea –esta vez desde la tarima- que los niños vienen cada vez más mal educados, lo que atribuye a la deficiente preocupación de las familias. Cruzándose de brazos, pregunta a la clase su opinión al respecto. Laura levanta la mano para pedir el turno de palabra. Está sentada en las primeras filas de la columna del lado izquierdo. Trinidad pide a la clase que escuche a la compañera. Laura dice que es cierto, pero que no se puede generalizar, porque algunos no se preocuparán, pero tal vez otros padres no pueden encargarse de sus hijos. Alfredo, un chico sentado en la tercera fila de la columna derecha, apenas Laura acaba de plantear su idea, dice que hoy en día ambos padres trabajan y llegan tarde a casa. Luego María, sentada junto a la puerta al igual que Alfredo, sin pedir el turno de palabra afirma que muchos padres malcrían a sus hijos por el sentimiento de culpa de no estar siempre ahí, con ellos, pero que finalmente quien tiene los problemas en la clase es el profesor. Se escuchan murmullos en diferentes lugares del aula. No puedo distinguir lo que dicen; sin embargo, parece que entre sí conversan sobre el tema planteado, a diferencia de otras ocasiones en que hablan acerca de otras cosas. Trinidad, bajando de la tarima y visiblemente entusiasmada con la participación de los alumnos, pide más opiniones. Así, Roberto, uno de los alumnos que tiene más edad y que habitualmente se

sienta casi al finalizar el aula, junto al pasillo de la columna derecha, dice que si los niños vienen con “déficit de buenos modales”, difícilmente el profesor puede hacer bien su trabajo, pues estará preocupado por enseñarles a sentarse bien, a respetar a los compañeros cuando hablen... todas cosas que debe enseñar la familia. Esta opinión da pie para que Sandra, sentada en el centro del aula diga, con tono de disconformidad, que finalmente el profesor es el que tiene que encargarse de todo y encima tiene que recibir las críticas de todos. El grupo de compañeras sentadas junto a ella mueve sus cabezas asintiendo. (04 de octubre de 2012)

De este modo, desde la formación inicial docente se crean instancias (a partir, por ejemplo, de ciertas referencias bibliográficas) que fomentan que los estudiantes vayan construyendo una imagen de las familias de los alumnos como potenciales enemigas. Se modela una idea a partir de la cual ven amenazado el buen desempeño de sus funciones como futuros maestros a causa de que las familias no cumplen el papel que se debe esperar de ellas. En suma, piensan que si los maestros fallan en ese desempeño es a consecuencia del incumplimiento de los roles parentales, es decir que externalizan las responsabilidades en el mismo sentido ya visto en un capítulo anterior (en el titulado “*La familia como enemigo* o la relación familia-escuela desde la perspectiva de los futuros maestros de primaria”).

Registro 10: Obs. con notas de campo. Grupo 2.

Contexto de las prácticas observadas: Como es habitual en la clase, se desarrollan trabajos en grupos. El trabajo consiste en identificar situaciones que ocurren en la escuela con respecto a la familia, la violencia, la participación ciudadana y los derechos de la infancia. Estos temas deberán ser relacionados

con las vías a través de las cuales se ponen de manifiesto. Las vías que apunta el profesor son: actitudes del profesorado, mensajes de libros de textos, organización del centro y formas de disciplina. La idea es relacionar un tema con una vía utilizando para ello un ejemplo concreto. *Prácticas observadas:* El profesor comienza a agrupar a los alumnos. Me integra en uno de los grupos de trabajo. El grupo está compuesto por dos chicas y dos chicos. Llama mi atención el modo como el grupo aborda el tema de la familia. Ricardo, que es quien toma la iniciativa, dice que sería adecuado vincular este tema con la disciplina. Sin que nadie se lo indique, Luis comienza a tomar notas de lo dicho por Ricardo. Leticia y Doris asienten en silencio. Ricardo argumenta que las dificultades que se presentan en términos disciplinarios en el aula se dan en muchas ocasiones cuando los niños provienen de familias con problemas, por ejemplo con un padre alcohólico, pues el niño ve eso y es un mal ejemplo. Doris dice que eso es un problema importante y que el profesor tiene que saberlo para llevar bien a ese niño. Ricardo continúa: “O cuando los padres no están en casa, porque los niños pasan más tiempo solos”, y Leticia agrega: “Pegados todo el día a la tele sin hacer sus deberes”. Luis toma notas de lo dicho por sus compañeros y pide que repitan algunas ideas para ordenarlas en la hoja. (24 de septiembre de 2012)

Los comentarios vertidos por los alumnos mientras realizaban la actividad descrita en la anterior cita etnográfica (así como los expresados por los profesores en otras anteriores) advierten del peligro que conlleva el que se ponga el acento en el incumplimiento del rol que se asigna a las familias cuando se trata de dar sentido a los problemas

(académicos o disciplinarios) de los niños/as, máxime cuando el cumplimiento de ese rol se entiende principalmente como una promoción de buenos modales que faciliten una dinámica escolar acorde con la labor del profesorado. El peligro al que me refiero consiste en que con comentarios como los mencionados se sientan las bases de prenociones que pueden orientar el ejercicio profesional de los estudiantes una vez inicien su carrera docente. Las frases que, sobre este tema, se instalan en las clases son: “las familias son las responsables”, “la educación fracasa por el distanciamiento de las familias con respecto a la escuela” o “las familias han abdicado”, entre otras. Todo ello en su conjunto, como se ha dicho, contribuye a la configuración de una imagen de las familias que probablemente incida en el tipo de relación que los futuros maestros de educación primaria establezcan con ellas. Imagen que también se puede apreciar en el siguiente fragmento del diario de campo:

Registro 11: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: Es la primera exposición de grupo en la que se aborda el tema de “la educación en valores cívicos”. *Prácticas observadas:* Una chica integrante del grupo plantea que los esfuerzos realizados por los docentes en materia de valores suelen perderse en las familias. (24 de octubre de 2012)

Llama la atención en la anterior cita etnográfica que, en las clases dirigidas a la formación de los futuros maestros en educación primaria, se hagan aseveraciones sobre las familias de los alumnos, como la de “los esfuerzos realizados por los docentes en materia de valores suele perderse en las familias”, como si aludieran a evidencias incontrovertibles y que, quizá por ello, no son cuestionadas, dándose por sentada una realidad que no se sustenta ni, como se ha comentado ya, busca sustentarse en información contrastada de carácter empírico.

Otros elementos que contribuyen a configurar la imagen que los estudiantes de magisterio manejan sobre las familias son las opiniones de los maestros en ejercicio. Así, el segundo grupo de estudiantes que abordó el tema de la “educación en valores cívicos” dentro de la clase dirigida por Trinidad realizó visitas a los centros escolares para indagar acerca de lo que él mismo denominó “interiorización de valores por parte de alumnos de 1º y 6º de primaria”. Estos estudiantes se encontraron con comentarios sobre el papel de las familias, emitidos por algunas maestras que trabajaban en esos centros, como los recogidos en la cita etnográfica que se expone a continuación:

Registro 12: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: El grupo que expone presenta unos fragmentos de entrevistas realizadas a profesoras de educación primaria que desarrollan su carrera docente en colegios públicos.

Prácticas observadas: Una de las chicas del grupo dice que ahora escucharemos unos fragmentos de las entrevistas que realizaron a profesoras de diferentes colegios. Comienza con una de las profesoras entrevistadas que trabaja en un colegio público, quien dice que en el colegio y en sus clases trabaja diferentes valores, pero en especial el de igualdad. Ella pone un ejemplo diciendo que fomenta la igualdad y el respeto por las diferentes culturas, porque tiene varios niñas y niños musulmanes en su aula, pero cuando los niños españoles llegan a sus casas, sus padres se refieren a los musulmanes como “moros de mierda”. Por ello afirma que sus esfuerzos no sirven de nada. Otra profesora, también de colegio público, dice que ella va cambiando a sus alumnos de lugar en el aula cada cierto tiempo para que todos compartan y se relacionen, pero en ocasiones han llegado padres a reclamarle por eso porque no quieren

que sus hijos se junten con otros compañeros que no sean españoles. Terminada la presentación de estos fragmentos de entrevistas, una de las integrantes del grupo comenta que los esfuerzos de las profesoras por trabajar en valores resultaban en vano, porque luego las familias no los cultivaban en el hogar. Trinidad interviene y dice: “¡Veis lo importante de hacer trabajo de campo!”. (25 de octubre de 2012)

El acercamiento que los futuros titulados en maestro de primaria realizan a las escuelas durante su proceso de formación inicial les permite relacionarse con profesores que han iniciado la (o tienen ya una larga) carrera docente y que, al tener una imagen negativa de las familias en lo que atañe a cómo educan a sus hijos/as, les transmiten y/o refuerzan, consciente o inconscientemente, esa imagen sobre las mismas. Fijémonos, además, en que en el anterior fragmento de diario de campo, cuando las integrantes del grupo repiten los comentarios sobre las familias hechos por las maestras en ejercicio, la profesora de EpC destaca la importancia del trabajo de campo. Ello pone en evidencia su acuerdo con lo dicho por ellas acerca de la existencia de discontinuidad o de desajuste entre la familia y la escuela en lo que se refiere, al menos en este caso, a los valores que cada una inculca o trata de inculcar a los niños/as.

IX3.3 Respetto al quehacer docente

El quehacer docente al que nos referiremos en este apartado adopta dos formas que en ningún caso son excluyentes la una de la otra. Por una parte, está fuertemente permeado por los aspectos técnicos que modelan la identidad de los profesores de primaria en tanto que profesionales y poseedores de un conjunto de saberes expertos; por otra, también responde a lo que se podría denominar una responsabilidad moral que les ha sido conferida históricamente en tanto que formadores de futuros ciudadanos. A continuación nos referiremos a cada una de estas formas.

La imagen de educación a la que se alude con mayor frecuencia está vinculada con aspectos relativos al método, a *cómo enseñar*, más que a los contenidos, a *qué enseñar*. Se asume desde las distintos agentes educativos (Ministerio de Educación, consejerías homónimas de las Comunidades Autónomas, universidades a través de los planes de estudios del grado de magisterio (/maestro) en educación primaria y, salvo excepciones, profesores que se ocupan de la formación inicial docente y maestros en ejercicio) que los contenidos están ya definidos a nivel ministerial, por lo que el profesorado no tiene más que hacer uso de ellos, es decir, trasladarlos hasta sus programaciones docentes y su praxis pedagógica en el aula. En este contexto, el ámbito en el que los maestros en educación primaria pueden actuar de un modo más autónomo es, sin duda, el de la praxis pedagógica centrada en el repertorio de métodos y técnicas de los que disponen para enseñar a los niños esos contenidos predefinidos.

El peso que adquiere el dominio de métodos y técnicas en la imagen que los futuros maestros en educación primaria manejan sobre su quehacer profesional opera sobre la base de un discurso que, como se ha dicho en otros capítulos, se podría calificar de tecnocrático. Y a este respecto no se aprecia apenas, ni entre los alumnos de magisterio ni entre los profesores que los forman, diferencias según sea la titularidad (pública o privada) de las universidades donde estudian o donde trabajan. Es más, entre estos profesores es posible reconocer una praxis pedagógica que puede dar cuenta de cómo se construye, en las interacciones cotidianas observables en el aula, la imagen que los estudiantes se forjan (y sus disposiciones a actuar, pensar y sentir de acuerdo con ella), por un lado, acerca de las tecnologías didácticas y su papel en el desarrollo de la profesión docente y, por otro, acerca de los contenidos educativos y de cómo hay que relacionarse con ellos. Así, se va constituyendo un baluarte ideológico sobre la base del cual se va a defender al maestro como experto en enseñanza reglada, en la medida en que –como se ha tratado en el capítulo VI– lo es en *cómo enseñar*, y los contenidos educativos (y, con ellos, las competencias, los objetivos y los

criterios de evaluación) van a verse sometidos a un proceso de naturalización a partir del cual pasan a ser tratados como dados, como inamovibles, debido posiblemente a que son concebidos y vivimos como impuestos desde arriba. Ello es lo que se desprende de las siguientes palabras de Antonia:

“Ahí, cuando tratas de decirles que, aunque sigan las pautas y normas del centro, en tu aula tú puedes cambiar muchas cosas... en tu forma de decir las cosas, las formas de enseñar, en transmitirles la ilusión. Es que eso no te lo pueden imponer. Eso es lo que hay que trabajar con ellos. Distinto es aprenderse la tabla del tres que decir: ‘Dibujemos tres en el suelo, saltamos sobre ellos y aprendamos así’. En ti está la forma de enseñar aquello que te obligan. Es que independientemente de las leyes que existan, tú, en tu forma de ser, de vivir la educación, transmites muchísimo”. (Antonia. 45-50 años. Docente de Universidad Privada).

La importancia otorgada a *cómo enseñar*, así como la escasa preocupación por *qué enseñar* se encuentra no sólo en los verbatim del capítulo VI, que correspondían sobre todo a estudiantes, sino también en las palabras de sus profesores, como pudiera ser el caso de Antonia, cuyo planteamiento ha sido antes expuesto, y el de Esperanza, quien argumenta la necesidad de dotar a los estudiantes de magisterio de “muchos recursos, muchas maneras de hacer” basándose en el hecho de que los modos en que hay que trabajar los contenidos educativos con los diferentes tipos de niños “no están escritos en los libros”, mientras que los propios contenidos -cabría añadir por mi parte- son, a fin de cuentas, fácilmente accesibles a través de los libros de textos, por ejemplo, no

teniéndose ni siquiera que consultar el Currículo de Primaria para el área curricular de que se trate⁶⁷:

“El magisterio es terriblemente práctico. Sí que les enseñamos muchos recursos, muchas maneras de hacer. Por eso es que empezaba diciéndote el qué, el cómo. Hay muchas formas de hacer y no hay que encasillarlas. Con el gitano tienes que hacer, con el inmigrante tienes que hacer, con el niño con parálisis cerebral tienes que hacer, con el niño de siete años tienes que hacer..., porque en el fondo el gitano, el inmigrante, el niño de siete años como tal, en los libros no están escritos. Por eso es más importante entregar herramientas a los profesores que les permitan adaptarse a las circunstancias y actuar”. (Esperanza. 50-55 años. Docente Universidad Privada).

Este énfasis en fundamentar la competencia profesional del maestro de primaria en “saber cómo enseñar” (un saber hacer), obviándose la posibilidad de fundamentarla asimismo en “saber qué enseñar” (un saber), puede ser interpretado también como una manera de hacer de la necesidad virtud; es decir, que en una situación en que son las altas instancias políticas (el Ministerio de Educación y/o la Comunidad Autónoma) quienes establecen los contenidos educativos (lo que hay que enseñar a los niños y niñas según el curso, la edad que tienen y/o sus características), el único espacio de autonomía que les resta es precisamente el de los métodos pedagógicos, el de poder adaptar las formas de enseñanza a los niños y niñas concretos con los que trabajan o tendrán que trabajar. No hay que pasar por alto que, en un verbatim antes expuesto, Antonia establece una correspondencia explícita, de un lado, entre *cómo enseñar* y “eso que no te pueden

⁶⁷ Por ejemplo, en la Orden ECI2211/2007 que lo establece.

imponer” y, de otro, entre *qué enseñar* y “aquello a lo que te obligan”; dejando claro, por tanto, de qué lado deja la capacidad de actuar autónomamente. Por otra parte, el acento puesto en los métodos pedagógicos por parte tanto de Esperanza como de Antonia, es decir, de las dos profesoras cuyas palabras se han reproducido en último lugar, también se puede hallar (en estado no ya “incorporado” sino “institucionalizado”, para usar la terminología de Bourdieu, 1987⁶⁸) en los planes de estudios del grado de magisterio (/maestro) en educación primaria tanto de las universidades públicas como de las privadas estudiadas, pues en ellos -como era de esperar- se explicita el interés por preparar a los estudiantes a través de una serie de contenidos de áreas como lengua, matemáticas, conocimiento del medio, inglés, etc., pero acompañando esos contenidos –como se ha resaltado en páginas precedentes- de sus respectivas didácticas, es decir, de las formas de enseñar a los niños y a las niñas ese abanico de conocimientos que constituye la educación reglada.

En los escenarios en los que he realizado observación participante he podido ver cómo estos modos de entender el quehacer docente van cobrando forma a través de las interacciones que se establecen en las clases. Los futuros maestros en educación primaria no sólo valoran (y aprenden a valorar) los métodos docentes cuando hacen exposiciones sobre temas educativos al resto de sus compañeros, como ocurre en varias de las escenas descritas en fragmentos de observación antes expuestos, sino que el valor otorgado a “las maneras de enseñar” se vehicula también a través del propio discurso docente, ya sea como consecuencia de la convicción de que apelando a ellas es como deben y pueden formar a los futuros maestros en educación primaria, como se refleja en los verbatim extraídos de las entrevistas hechas a Esperanza y a Antonia, ya sea como consecuencia de una especie de resignación con respecto a que los contenidos vienen dados desde arriba, a partir de la cual enfocan “las maneras de enseñarlos” como uno de los pocos

⁶⁸ Bourdieu (1987), hablando de capital cultural, sostiene que éste puede adoptar tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

elementos del currículo escolar sobre los que pueden tomar decisiones (“hacer cambios” dirá Trinidad), tal como se ha comentado más atrás y lo podemos apreciar de nuevo en la siguiente cita etnográfica, en donde Trinidad establece un diálogo con los diferentes grupos de estudiantes tras finalizar la exposición de uno de ellos.

Registro 13: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Al terminar la presentación, la profesora pregunta qué han aprendido durante la realización del trabajo, lanzándoles concretamente la pregunta acerca de qué entienden por democracia. Y los alumnos la vinculan con aspectos más bien cívicos señalando, uno de ellos –sentado casi al final del aula en la columna de mesas situada a la izquierda-, que es importante que nos respetemos y mantengamos el orden en la sociedad. De hecho, una de las alumnas que integra el grupo que ha realizado la exposición sostiene que en todas las escuelas, incluyendo las democráticas, es importante la autoridad del maestro para que la clase no se vaya de las manos. Dicho esto, una de las compañeras del aula, que está sentada delante del todo, junto a la columna izquierda, afirma que lo principal está en que el currículum está dado pero el profesor, desde su aula, puede usar las formas que desee para enseñar. Al concluir esta idea, otra compañera, sentada en el centro del aula, pregunta: “¿En manos de quien está la responsabilidad de cambiar las formas de enseñar?”, porque –según afirma con tono de descontento- hasta donde ella ve, en la misma universidad se les dice que deben enseñar las cosas de un modo distinto, pero quienes lo dicen les enseñan de forma tradicional, con clases magistrales. Agrega que cuando comiencen a trabajar, tendrán que remitirse a los contenidos obligatorios

del Ministerio, y también a las órdenes del director del centro. A lo que la profesora responde enfatizando que el problema radica ahí precisamente, en que los contenidos están dados por el Ministerio y que, por tanto, como maestros, sólo deben tener en cuenta la forma como se enseña, pues ahí es donde pueden hacer cambios (28 de noviembre de 2012).

Explicaciones como las recién expuestas, que indudablemente contribuyen a comprender mejor el marcado sesgo hacia los métodos de enseñanza que se detecta en los discursos tanto de los estudiantes como de los profesores de magisterio, no terminan, sin embargo, de despejar todas las perplejidades o todas las preguntas que dicho sesgo suscita. Así, como se evidencia en las diferentes reformas educativas que han tenido lugar en España en las dos últimas décadas, los métodos docentes a utilizar en la escuela también son definidos desde arriba, al menos en la medida en que lo está el enfoque pedagógico que dichas reformas han adoptado (como es el caso del constructivismo pedagógico a partir de la LOGSE) y que, por tanto, informa acerca del tipo de métodos que son congruentes o no con él. Dado esto, ¿cómo es que los profesores que se ocupan de la formación docente inicial continúan pensando y/o afirmando que son los contenidos educativos, no los métodos, los que escapan a la capacidad de acción de los maestros en educación primaria?

Más que dar una única respuesta a esta pregunta, a raíz del trabajo de investigación desarrollado, estoy en condiciones de plantear algunas explicaciones tentativas, si se quiere a modo de hipótesis. Una posible explicación cabe encontrarla en el diferente grado de predefinición con que les llegan a los maestros contenidos y métodos. Otra explicación podría basarse en la cada vez mayor influencia de la pedagogía sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (escolares y no escolares: se habla de la pedagogización de la vida social), antes dejados a la experiencia y buen hacer de cada profesor particular, de suerte que es la pedagogía la disciplina desde la que se ha definido el rol de maestro. Una tercera

explicación podría ser la necesidad que tiene el sistema educativo formal de impartir unos mismos contenidos por la exigencia de homologar los diferentes títulos y, por tanto, de poder evaluar las mismas competencias en ellos, competencias difícilmente medibles si no es en su aplicación a contenidos concretos. O dicho de otro modo, ello podría ser debido también a que, por mucho que se quiera, la evaluación de competencias no ha cambiado mucho con relación a la tradicional evaluación de conocimientos adquiridos. Esto forma parte de la experiencia de los maestros en ejercicio, por ejemplo, cuando se enfrentan a que sus alumnos tienen que superar la prueba de sexto, y es poco probable que la superen si los contenidos (de matemáticas y lengua) que imparten no son los oficiales, en los que se basan las pruebas. También puede que la respuesta tenga un poco de todo. De ser así, sería toda la organización del sistema educativo la que conspira para que los estudiantes y profesores de magisterio, en este caso, naturalicen los contenidos mientras fetichizan los métodos implementados para trabajar esos contenidos, formar competencias y conseguir objetivos predefinidos.

Por otra parte, como se ha dicho al inicio de este apartado, el quehacer docente también es visto desde la perspectiva de que el profesorado de educación primaria es un sujeto con responsabilidad moral. Y como planteé en el capítulo relativo a las nociones de educación, se considera que el profesorado es responsable de contribuir a la formación de la persona educada, de la persona adulta, del ciudadano. El reconocimiento de esta función queda plasmado con claridad en la asignatura Educar para la Igualdad y la Ciudadanía. De hecho, durante el desarrollo de esta asignatura, Felipe presta especial atención al cuidado que, como futuros maestros de educación primaria, deben tener con respecto a los derechos de los niños y las niñas que tengan en sus aulas.

Registro 14: Obs. con notas de campo. Grupo 2.

El profesor (Felipe), ubicado sobre la tarima del aula, sostiene que, en los libros de texto de sociales, se presentan contenidos en abstracto y que es

fundamental escuchar a los niños, porque son ciudadanos de pleno derecho. Realiza una pausa y dice con tono suave “los derechos de los niños se transforman en instrumento que regula la relación que se debe tener con ellos; derechos que, como maestros, debéis tener en cuenta”. Finaliza, diciendo –con voz más alta y siempre sobre la tarima- que su papel como futuros maestros es fundamental para hacer valer los derechos de la infancia y que se respete a los niños como ciudadanos de pleno derecho, pues esto ayudará a formar a personas que, siendo adultas, actúen como ciudadanos. (19 de octubre de 2012)

Ello es coincidente con lo que plantea Trinidad, quien a lo largo de la primera clase en que observé su práctica docente (la del 19 de septiembre) empleó frases como: “en una democracia, el maestro es una pieza fundamental”, “el papel del maestro es formar futuros ciudadanos”, “el maestro debe ser capaz de formar niños críticos”. Todas estas ideas, que los profesores del grado de magisterio dejan instaladas en la clase recién iniciado el curso, están permeadas por la intención de que los estudiantes se involucren en el desarrollo de la asignatura para así ampliar su capacidad reflexiva y crítica. De hecho, bien avanzado el semestre y en la clase de Felipe, observé una situación que pone de manifiesto una definición del quehacer docente basada en la idea del profesor como sujeto con responsabilidad moral. Para contextualizar la situación observada, diré que en la clase se estaba trabajando los conceptos de cultura y de diversidad cultural, relacionándolos con la escuela en España y con la presencia en ella de alumnos migrados desde otros países. El profesor decidió pasar un video titulado “Hiyab”, que trata de una maestra que convence a una alumna musulmana de quitarse el velo para no ser considerada como la “rara de la clase”, pues al ser el centro laico y pluralista, su normativa estipula que no se puede llevar esa prenda de vestir. En una escena del vídeo, al entrar al aula después de haberse quitado el velo, la chica se queda mirando a sus compañeros,

que llevan gorras, pañuelos, gorros, pendientes en las orejas, en la nariz, etc., que lucen diferentes cortes y colores de pelo...; en suma, un aula con alumnos de apariencia muy diversa.

Registro 15: Obs. con notas de campo. Grupo 2.

Sobre la base de lo visto en el video, Felipe –ubicado en la parte delantera del pasillo del aula- pide a la clase que piense en las tres formas de convivencia a las que se refirió al inicio de la clase (asimilación, multiculturalidad, interculturalidad) y su relación con lo visto en el video. Un chico sentado en la columna de mesas situada a la derecha, próxima a la puerta, dice que se trata de un caso de asimilación. Otra chica, Susana, sentada junto a las ventanas en la parte central del aula, asegura que no es necesario darle gran importancia a ello, a lo que uno de sus compañeros (Agustín), sentado junto a ella, replica diciendo que no está de acuerdo porque es un caso claro de discriminación. El profesor se dirige a la tarima, sube a ella mientras se frota las manos, mira a los alumnos y les dice desde allí que presentó este video porque con quienes más procuramos diferenciarnos hoy (se refiere a los españoles) es con las personas procedentes de países árabes. Dicho eso, lee un fragmento de un texto con el fin de encontrar un posible origen del uso del velo. Finalizada la lectura, Cristian, un chico sentado en la parte delantera, en las mesas de la columna derecha, afirma que el texto leído es el Corán, lo mismo hace Aurora desde las últimas filas del aula. Pero para sorpresa de la clase, Felipe les revela que es un fragmento de la Carta a los Corintios escrita por San Pablo (10 de diciembre).

Estas ideas son trabajadas por Felipe con sus alumnos, según comentó, con el fin de que asuman que, como futuros maestros en educación primaria, se encontrarán con realidades como las descritas en el referido vídeo; realidades a las que deberán hacer frente. Desde su punto de vista, son realidades del espacio educativo español que no se pueden eludir.

Registro 16: Obs. con notas de campo. Grupo 2.

El profesor –situado en la tarima y dirigiendo la mirada a toda la clase- les invita a recibir y relacionarse con los otros con curiosidad y respeto. Les dice que como maestros, ellos podrán cambiar las reglas que les parezcan discriminatorias en los centros donde trabajen y que es mejor pensar que siempre se puede aprender del otro. El profesor pregunta: “¿No será más importante abrirse a los demás?”. Finaliza la clase diciendo que, como maestros, es fundamental abrir la mente y estar dispuestos a relacionarse con el otro desde el respeto.
(10 de diciembre de 2012)

IX3.4 Respecto a la formación en ciudadanía

Ambos docentes explicitaron, desde el comienzo de sus clases de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía, su interés por promover una actitud reflexiva y crítica entre los estudiantes. Interés que tiene dos posibles explicaciones. Una primera tiene que ver con la imagen que manejan sobre los alumnos que inician su proceso de formación en magisterio de educación primaria, a los que consideran –como se indicó al principio del capítulo- “verdes”, “inmaduros”, “poco reflexivos”... debido tanto a la edad como a las deficiencias de una escolarización que no les enseña a reflexionar, sino más bien a replicar conocimientos adquiridos en los libros de texto. La otra explicación apunta a su convencimiento de que si los maestros tienen el deber de contribuir a la

formación de ciudadanos críticos y reflexivos, sólo podrán lograrlo si desarrollan antes en sí mismos esa competencia.

La asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía supone indudablemente una oportunidad para problematizar elementos de la realidad social de la que forman parte los aspirantes a ser maestros en educación primaria, pero también se puede convertir en un espacio para la reflexión en torno a su futuro quehacer docente. Lo observado en los escenarios a los que tuve acceso, me permite constatar que, a pesar de las diferencias existentes entre la praxis pedagógica de Trinidad y la de Felipe⁶⁹, la asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía parte, en ambos casos, de un mismo supuesto básico que incide en las concreciones curriculares a nivel del aula de los temas tratados en ella: se trata de la importancia atribuida al papel que los futuros maestros de primaria tendrán en la formación de ciudadanos y, de este modo, en la inculcación de los valores propios de nuestra sociedad (la tolerancia, la solidaridad, la fraternidad, la caridad y la compasión, según Trinidad, tal como se puede ver en la cita etnográfica que viene después).

Registro17: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

La profesora, ubicada en el centro del aula, en el espacio cercano a la puerta, les dice a los alumnos que quiere que aprendan a ser tolerantes, solidarios y a rescatar valores que son fundamentales, como la fraternidad, la caridad y la compasión, y que muchas veces no se les considera porque se piensa que son exclusivos de la religión católica. (19 de septiembre)

⁶⁹ Trinidad desarrolla la asignatura a partir de un conjunto de clases magistrales en las que expone algunos conceptos a partir de lo postulado por autores como Savater y Camps. Luego revisa un documental, que es analizado por la clase, y finalmente da entrada al conjunto de exposiciones desarrolladas por los grupos, que versan sobre temas definidos por ella. Por su parte, Felipe expone en cada clase breves introducciones que sirven como marco de las actividades grupales que tienen lugar en cada una de las sesiones. Suele combinar la exposición magistral con presentación de videos ilustrativos y terminar con actividades grupales. Las exposiciones de los grupos sobre temas establecidos se desarrollan todas en las dos últimas semanas del curso.

En la clase de Felipe, los alumnos trabajan los valores que se consideran propios de una sociedad democrática, como se pone de manifiesto en el siguiente fragmento:

Registro18: Obs. con notas de campo. Grupo 2.

Durante la clase, el profesor pregunta de quién es la responsabilidad de enseñar la democracia. Una alumna, Natalia, sentada delante del todo, levanta la mano pidiendo el turno de palabra, Felipe la mira y dice: “Vamos a escuchar a Natalia”, quien con voz fuerte asegura que es tarea de los colegios públicos, lo que es reafirmado por otras compañeras sentadas junto a ella. Felipe pregunta después: “¿Cuáles consideráis que son los valores más importantes de la democracia?”. Diferentes alumnos van enumerando algunos de ellos: orden, fraternidad, igualdad, superación, respeto a la autoridad. Felipe apunta cada uno de los aportes realizados por los alumnos en la pizarra, sin orden aparente. (21 de septiembre).

De la clase de Felipe referida en la anterior cita etnográfica llaman la atención los valores que los alumnos señalan como característicos de una democracia, pues se corresponden con una visión bastante conservadora de la vida democrática. Por ejemplo, la participación ciudadana no aparece, pero sí el orden y el respeto a la autoridad. Por su parte, si prestamos atención a la clase de Trinidad, ya no sólo a la descrita más arriba sino a otras que le precedieron o siguieron, puede verse el modo en que se va construyendo una imagen de “lo necesario” en materia de valores y la formación ciudadana. Cuando se inició el curso, Trinidad planteó la importancia de que los futuros maestros adoptaran una actitud crítica y reflexiva para problematizar la realidad de la escuela, pasando luego a tratar aquellos valores que consideraba necesarios en el proceso de ciudadanización de esos futuros maestros, así como también de los niños y niñas con los cuales éstos trabajarían.

Registro19: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

De acuerdo a la profesora, Victoria Camps expresa la importancia del autocontrol, de los buenos modales y de la autodisciplina. Una alumna, sentada hacia el centro del aula junto al pasillo, de forma inesperada, declara que le parece bien, pues son la base para una buena educación. La profesora continúa con las ideas de Camps diciendo que, para esta autora, la espontaneidad se ha sobrevalorado y que hay que recuperar los buenos modales y la cortesía. Y cita a Camps: “educar es coartar la espontaneidad”. Aunque se aprecia, por su expresión facial de disconformidad, que algunos alumnos sentados delante de mí no parecen estar de acuerdo, no lo comentan a viva voz.
(26 de septiembre)

Estas citas etnográficas permiten ver, en su mismo desarrollo, el modelamiento de la imagen del “buen ciudadano” que tiene lugar en las clases de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía, en las cuales esta imagen va siendo definida desde una perspectiva que se apoya en el civismo. Así, si se considera tanto lo observado en los escenarios de impartición de esta asignatura como lo ya expuesto en el capítulo VIII (“La formación ciudadana en la escuela: visiones desde la formación inicial del profesorado de primaria”), se está en condiciones de sostener que es la propia formación inicial del profesorado la que va conformando una representación social del ciudadano como sujeto moral y, consecuentemente, un proceso de ciudadanización arraigado -como se ha indicado- en el civismo; civismo que, por otra parte, suele utilizarse como argumento para el mantenimiento del orden en el aula (no en vano “buen ciudadano” se equipara a “ciudadano bien educado”), facilitando así el quehacer docente y el cumplimiento de objetivos escolares.

Registro20: Obs. con notas de campo. Grupo 1.

Contexto de las prácticas observadas: Durante esta clase se expone el tema “Escuelas Democráticas”.

Prácticas sociales observadas: Cuando el grupo responsable de la exposición termina, la profesora invita a que le hagamos preguntas. Aprovecho la oportunidad y pregunto cuál es la principal diferencia que ellas (las alumnas que habían expuesto) ven entre una escuela convencional y una escuela democrática. Una de las alumnas me señala que lo principal es la diferencia que existe en las maneras de trabajar de los profesores. Luego agrega que el grupo cree que siempre hay que tener autoridad, que la autoridad es necesaria en cualquier tipo de escuela. Se puede ver que las demás compañeras del grupo están de acuerdo con lo dicho pues asienten con la cabeza. (28 de noviembre de 2012)

La creencia en que “la autoridad es necesaria en cualquier tipo de escuela”, a la que alude la alumna referida en el anterior fragmento de observación, pone en evidencia el riesgo que corre el proceso de ciudadanización implementado en la escuela de quedar marcado exclusivamente por los valores y los intereses personales emanados de las ideologías que sustenten los futuros maestros y, en particular, de su imaginario acerca de la educación y del rol docente. Precisamente, ahí radica la importancia que tiene incorporar esta asignatura al curriculum oficial de formación del profesorado de educación primaria como instancia para la problematización de ese rol y de poder imaginar una labor docente que vaya más allá del quehacer técnico-pedagógico.

Centrando la atención en el concepto de ciudadanía y en la forma en que -en las clases en que se ha realizado observación participante- se propone desarrollarla, pueden identificarse algunos elementos que expresan la representación que al respecto circula entre los estudiantes

del grado de magisterio en educación primaria. Así, por ejemplo, cabe reconocer una imagen de ciudadanía ligada a la perspectiva política más clásica, pues cuando los estudiantes hablan de ella la refieren frecuentemente a la posibilidad de participar en las elecciones a través del voto. Esta perspectiva se ve plasmada, por ejemplo, en las palabras recogidas en la siguiente cita etnográfica, pero antes de pasar a leerlas, no está de más traer a colación que asociar el ejercicio de la ciudadanía al uso de mecanismos de participación de esta índole sin problematizar esa asociación, es decir, como si se tratase de algo evidente que no admite controversia, pone de manifiesto una visión restringida de lo que es una sociedad democrática, máxime cuando no se menciona otro tipo de posibilidades, en principio, factibles en un contexto educativo, como pudiera ser, por ejemplo, la celebración de “asambleas” o de “rondas” para tomar decisiones, resolver conflictos y/o hablar sobre sucesos acontecidos en la escuela o en la vida cotidiana de estudiantes y profesores (Poveda, 2003).

Registro 21: Obs. con notas de campo. Grupo 2.

Contexto de las prácticas observadas: En una clase de Felipe se me da la oportunidad de integrarme a un grupo de trabajo. Durante el desarrollo del trabajo en grupo, cuya finalidad era reconocer formas en que la ciudadanía cobra cuerpo en la escuela, surge de forma espontánea una idea de participación ciudadana vinculada con la organización de los centros.

Prácticas sociales observadas: Luis (uno de los integrantes del grupo) dice que una clara forma de participar es la votación para elegir a los delegados de curso. El resto de los integrantes del grupo manifiesta que están de acuerdo en ello. Además, Natalia plantea que éste es un proceso de aprendizaje que se proyecta al futuro, “cuando de adultos tenemos derecho a participar en elección de representantes políticos”. Cristian añade que la posibilidad de elegir

delegados de la clase es una enseñanza para la vida democrática. (24 de septiembre de 2012)

La educación para la ciudadanía (EpC), en tanto que asignatura que forma parte del curriculum de educación primaria, fue objeto de una gran atención en las clases en las que realicé observación. Sin embargo, aunque en torno a ella (tanto a su implementación como a su posible eliminación a raíz de la reforma educativa que se estaba gestando en 2012) se articularon diversas discusiones a nivel de la sociedad española, lo que se hizo en las clases no fue discutirse los contenidos y/o el sentido que la asignatura tiene o debería tener, sino trabajar su concreción curricular, priorizándose de nuevo el plano de los métodos, las didácticas y las formas de enseñar.

Registro 22: Obs. con notas de campo. Grupo 2.

Felipe comienza la clase exponiendo una situación ficticia: Juan, el protagonista de la misma, será contratado en un colegio y tendrá que dar la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Él se guiará por la legislación, porque para eso sirve, para orientar al profesorado en los contenidos a trabajar. Dicho eso, propone una actividad grupal consistente en que cada grupo de alumnos piense en los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía que él les asignó en su momento con el fin de que reflexionen sobre cómo enseñarían dichos contenidos a niños de primaria. Da 30 minutos para la actividad. [...] Transcurrido el tiempo, Felipe, situado en el pasillo, en el centro del aula, pide a los grupos que se disuelvan para comenzar la puesta en común, dirigiéndose después a la pizarra dispuesto a apuntar las ideas de los grupos. El profesor comienza a revisar epígrafe por epígrafe y bloque por bloque los contenidos de la asignatura pidiendo un ejemplo para

cada caso. Así, menciona la responsabilidad y la autonomía como capacidades a desarrollar, y pide un ejemplo para cada una. Francisca, sentada en las primeras filas de la columna izquierda, dice que éstas se pueden desarrollar enviando deberes para que los niños los realicen en casa. El profesor dice que está muy claro y lo apunta en la pizarra. Luego pide un ejemplo para el tema de respetar las diferencias entre sexos y las diferencias de clase. Rafael levanta la mano pidiendo el turno de palabra. El profesor dice “Escuchemos a Rafael”, quien afirma que su grupo pensó que una forma de hacerlo es rotando los lugares que ocupan los niños dentro del aula para que puedan convivir y conversar con todos los compañeros. Felipe mira su reloj, y decide pasar al siguiente punto, que se refiere a aprender hábitos saludables. Olivia pide la palabra y Felipe se la concede. Ella sostiene que una idea que se les ocurrió es que el profesor envíe a los padres un listado de alimentos saludables que deben tomar sus hijos durante el recreo, como frutas y lácteos, en lugar de bollos. Después de apuntar la idea en la pizarra, Felipe pasa al siguiente punto, relativo a la convivencia familiar. Rodrigo, sentado junto a mí, sin pedir el turno de palabra, dice que su grupo cree que una forma de desarrollar esa convivencia es pedirle al niño que redacte una composición de cómo es un día en su casa. Felipe comenta que es una buena idea y prosigue con los valores cívicos en la sociedad democrática. Una chica sentada junto a la ventana afirma que eso se puede trabajar en la elección de delegados de curso. Rápidamente Felipe da paso al tema de la relación familia-escuela-comunidad. Olivia, al ver que nadie pide la palabra, levanta la mano y Felipe pide que la escuchemos. Olivia dice

que una forma de trabajar ese tema es invitando a padres y a diferentes personas del barrio para que cuenten a qué se dedican. Finalmente, llegando al tema de participación, el profesor mira nuevamente su reloj y solicita un ejemplo. Un chico, sentado en la parte delantera del aula, sostiene que una forma de participar es pidiendo la opinión de los niños para planificar actividades de interés para ellos y hacerlas dentro de las clases. Esta vez Felipe no apunta la idea en la pizarra, sino que se detiene un momento, mira a la clase desde la tarima y dice -con voz parsimoniosa- que la participación es lo más importante en la educación, pues con ello se pueden transformar cosas para mejorar. (26 de octubre de 2012)

En la anterior cita etnográfica se puede ver, además, que el profesor, cuando explicita la importancia de la participación en el campo educativo, no se para a reflexionar sobre ello (sobre qué es participar, por qué es importante participar, qué formas diferentes hay de participar o que conlleva cada una de estas formas) ni anima a sus alumnos a hacerlo, sino que se refiere a la participación como si se bastara por sí sola para “transformar cosas para mejorar” y la reflexión que les propone a ellos lo es sobre “cómo enseñarían ese contenido a los niños de primaria”, tal como se refleja en el tipo de trabajo grupal que les ha propuesto realizar. En suma, la tendencia a sustentar el quehacer docente sobre una base técnico-pedagógica, es decir, realzando el papel de la didáctica y el “cómo enseñar”, se trasluce no sólo en las materias cuya enseñanza/aprendizaje se ha atribuido tradicionalmente a la escuela, como las matemáticas, la lengua, las ciencias sociales, las ciencias naturales o el inglés, sino también en las relacionadas con la formación ético-valórica del alumnado, como es el caso de la Educación para la Ciudadanía.

IX.4 Un comentario para finalizar

Para cerrar este capítulo, voy a destacar dos cuestiones sobre lo tratado en él:

1. Que se ha podido identificar en el desarrollo de la asignatura Educar para la Igualdad y la Ciudadanía algunos aspectos que contribuyen a configurar representaciones sociales que luego se reflejan en el discurso de los futuros maestros de educación primaria, como es el caso de la concepción tecnocrática del quehacer docente, de la idea de que las familias no cumplen el rol que deberían cumplir con respecto a la educación escolar de sus hijos, o de una concepción de la ciudadanía que la restringe al civismo o al derecho a participar en elecciones.
2. Que inicialmente se consideró, a modo de hipótesis, que la distinta formación disciplinar (psicología/filosofía) de los docentes responsables de la asignatura Educar para la Igualdad y la Ciudadanía orientaría sus formas de concebir la ciudadanización en la escuela y, de este modo, también sus formas de tratarla en el marco de la formación inicial del profesorado. La conclusión a la que hemos llegado es que, aunque efectivamente hay diferencias entre ellos en cuanto a la praxis pedagógica, éstas se refieren a la manera de gestionar el aula, a los métodos para trabajar en ésta los contenidos definidos en las guías docentes o a la programación de las actividades educativas. Sin embargo, en cuanto al proceso de reflexión que proponen (o no proponen) y a la problematización de las temáticas propias de la asignatura, no se han encontrado diferencias destacables, pues en ambos casos (el de Trinidad y el de Felipe) se aprecia una apuesta por contribuir al saber técnico-pedagógico de los futuros maestros de educación primaria. Es decir, la preparación en tanto que futuros maestros tiende a quedar

restringida al plano de las estrategias técnico-pedagógicas para la transmisión de aquellos contenidos que tendrán que impartir, ya sea con el nombre de “educación cívica”, “educación en valores”, “educación para la ciudadanía” o “valores culturales y sociales”.

X. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO

A lo largo de este capítulo pondré de manifiesto los principales hallazgos del estudio a través de una mirada integrada de los resultados expuestos en cada uno de los capítulos precedentes, procurando al mismo tiempo trascender los resultados mediante la formulación de sugerencias para la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de primaria.

A modo de introducción diré que se advierte una cierta homogeneidad en los discursos de los estudiantes de magisterio (/maestro) en educación primaria con independencia de la edad, el sexo y el tipo de institución universitaria en la que tiene lugar su formación inicial docente. El rol del maestro, la relación familia-escuela, las nociones de educación y de persona educada, así como el concepto de ciudadanía y la imagen que del proceso de formación ciudadana en la escuela se han forjado (y se están forjando durante la carrera) son temáticas sobre las cuales no se aprecian diferencias sustantivas a nivel discursivo. Ello puede explicarse sobre la base de la existencia de un discurso técnico-pedagógico fuertemente institucionalizado, que se ajusta al discurso constructivista y la adquisición de competencias. Este discurso institucional trae consigo una suerte de *skholè*-centrismo, es decir, una tendencia a adoptar un punto de vista por el que se analiza el mundo (y, en particular, el mundo educativo) de acuerdo exclusivamente con los parámetros de la escuela, de manera que, por ejemplo, el papel que se le atribuye a otros agentes e instituciones sociales (familias –que son las que se han estudiado aquí–, pero también grupos de amigos, ONG, medios de comunicación, etc.) relacionados, directa o indirectamente, con el proceso educativo de “los alumnos” queda reducido a las demandas específicas que se producen desde la escuela. Es lo que sucede, como cabía esperar, con la temática central de esta tesis doctoral: la formación en ciudadanía.

Por lo que a esta última se refiere, he encontrado que los discursos de los futuros maestros de primaria vehiculan una concepción de ciudadanía y de la acción pedagógica que es preciso desarrollar para formarla y que evidencia claros problemas teóricos, pedagógicos y empíricos. A nivel teórico, por ejemplo, no muestran un dominio de los conceptos de ciudadanía ni de su evolución histórica, al menos, en los últimos tiempos, persistiendo en ellos imágenes vinculadas con un planteamiento político-liberal de la misma, que ha sido revisado, cuando no cuestionado, por diferentes autores contemporáneos (véanse apartados III.2, III.3 y III.4). En el plano pedagógico, el uso de nociones de ciudadanía de escasa amplitud les lleva a plantear una formación ciudadana en términos estrictamente cívicos, esto es, orientada a asegurar y resguardar la convivencia social; una convivencia que, desde su perspectiva, debe empezar por ser garantizada en el propio espacio escolar, de modo que se facilite así el quehacer docente. Por consiguiente, en un plano empírico, esta concepción de ciudadanía deja reducida la formación en (o para) la ciudadanía a una acción pedagógica predominantemente reproductora, sin que se exploren las posibilidades que conlleva para la transformación y para la producción de nuevos mundos.

Por otro lado, destaca también la constatación de que la educación, en tanto que proceso que contribuye a la configuración de “la persona”, es representada por los futuros maestros de primaria de una forma fragmentada. Esta fragmentación se plasma en la distinción que establecen entre los tipos de saberes que concurren en la escuela y sobre la base de los cuales construyen la imagen del propio quehacer docente. Estos saberes son, como se ha visto, los vinculados con lo teórico-académico y los asociados a lo ético-valórico; tratándose de una distinción que trae consigo una triple consecuencia:

1. La primera tiene que ver con el concepto de “persona educada”. Así, los estudiantes de magisterio de primaria consideran que “la persona” debe tener una base valórica orientada al

comportamiento social y una base de conocimientos teórico-académicos que le permitan ajustarse al sistema educativo formal en todos sus niveles. Tanto los valores como los conocimientos son educables (en el sentido de transmisibles o, para algunos de ellos, construibles⁷⁰), por lo que extraen que la escuela sigue siendo el espacio por antonomasia para la producción de la “persona educada”. Y en este contexto, el profesorado se legitima a sí mismo apelando a un conjunto de saberes técnico-pedagógicos (métodos, estrategias, técnicas) a partir de los cuales reivindica su competencia profesional (su condición de “expertos”) para formar a la “persona educada”.

2. La segunda consecuencia se relaciona con la imagen de la educación como proceso fragmentado, pues ésta modela las ideas sobre las familias, en tanto que agentes educativos, y sobre la relación familia-escuela que circulan en el discurso de los estudiantes de magisterio de primaria. Así, a las familias se les confiere un rol que consiste en colaborar con las tareas que, desde la escuela, se consideran necesarias para el éxito académico de los niños y niñas; es decir, se las insta a convertirse en colaboradoras (esto es, a “complementar” el trabajo del profesorado) en ámbitos que contribuyan de una manera directa a ese buen desempeño escolar. ¿Y cómo lo deben hacer? En primer lugar, no descuidando su responsabilidad principal, consistente en la formación actitudinal y cívica de los hijos, con lo cual, además de formar “buenos ciudadanos”, cooperen con el quehacer docente facilitando la “convivencia” en los centros escolares⁷¹. Pero

⁷⁰ El enfoque constructivista es el predominante en el sistema educativo español y, a nivel declarativo, es el que defienden los estudiantes de magisterio de primaria. Esto es lo que he puesto de manifiesto en esta tesis doctoral, pero también que la praxis pedagógica e, incluso, la praxis discursiva sobre la educación (entendida como el uso que se hace de los conceptos y categorías en los actos de habla) se mantiene estancada en enfoques tradicionales de la educación, en los que predomina no la idea de construcción del conocimiento o de los valores, sino la de transmisión de los mismos.

⁷¹ Un aspecto que no he investigado (dado que lo he hecho desde la formación inicial docente no desde la escuela primaria) pero que puede arrojar también luz acerca de qué se espera de los alumnos y de las familias de éstos en su relación con la escuela son las llamadas “normas de convivencia” que todos los centros escolares (de infantil, primaria y secundaria) deben tener.

también, en segundo lugar, prestando apoyo a los niños en “los deberes” y en otras tareas académicas que los profesores les mandan hacer en casa, asumiendo de este modo un papel auxiliar en la función que ellos consideran de su responsabilidad. Por otro lado, se ha constatado que prima una imagen minusvalorativa de las familias que se escuda en el convencimiento de que no cumplen el rol que, desde el punto de vista del profesorado, deben desempeñar con relación a la educación de sus hijos. Y se trata de un conjunto de representaciones sociales sobre las familias y de su relación con la escuela que, aunque basadas en ideas preconcebidas por parte de los estudiantes de magisterio de primaria, son fortalecidas durante el proceso de formación inicial docente (véase capítulo IX); es decir, esas representaciones se ven reforzada por un discurso pedagógico institucionalizado que vehicula como certeza que las familias han abdicado de los cometidos que les corresponden en la socialización de los hijos.

3. La tercera consecuencia remite a las imágenes que los futuros maestros en educación primaria manejan acerca del proceso de ciudadanización en la escuela, pues éste queda reducido a un conjunto de normas y valores que se orientan a reproducir un modelo de sociedad para el que, por así decirlo, se entrena a los niños en la escuela con el fin de que después puedan trasladarlo hasta la vida adulta. Por otra parte, dada su convicción de que las familias -como se ha dicho- no cumplen esta función, estos estudiantes asumen que la formación en ciudadanía se incorpore a su quehacer profesional. Ahora bien, en congruencia con la definición del rol docente predominante en sus discursos, basan su justificación de que sea así no en alguna responsabilidad que se les pudiera atribuir en este ámbito, que corresponde a las familias, ni en su experticia en los contenidos que deben enseñarse, que dicen no tener, sino en los modos de enseñarlos.

Lo anterior pone en evidencia, no cabe duda, la relación que estos estudiantes de magisterio establecen, más implícita que explícitamente, entre la educación y la ciudadanía sobre la base de una determinada idea de “persona educada”, siendo esto así con independencia del tipo de universidad (pública/privada) en la que estén cursando sus estudios. Así, la preeminencia de una concepción instrumental de la educación se vincula con una concepción de la ciudadanía que se sustenta en el civismo, y ello se fundamenta, a su vez, en la idea de que la “persona educada” es un sujeto reproductor de la cultura y de la sociedad vigente, más que un agente productor de cultura o de transformación social. Y hay que destacar que se trata de una red de vínculos ideológicos (o ideacionales) que termina modelando una imagen del “buen ciudadano” que lo presenta como persona que contribuye a la armonía social; “buen ciudadano” que, de acuerdo a estos estudiantes, puede ir formándose desde la niñez y cuyos atisbos se ven reflejados en el comportamiento de niños y niñas en el espacio escolar. A este respecto, se puede decir, por último, que la formación inicial del profesorado no sólo revela (refleja o pone de manifiesto), sino que contribuye a construir (modelar o reforzar) concepciones de educación, ciudadanía, “persona educada” y “buen ciudadano” como las descritas, así como un proceso de ciudadanía arraigado en el civismo.

Hay que destacar, por otro lado, el hecho de que el argumento que se utiliza para justificar la incorporación de estas cuestiones (educación en valores, educación para la ciudadanía, etc.) en la formación inicial del profesorado apela al objetivo de facilitar el logro de un buen desempeño docente, pues dichas cuestiones forman parte de lo que deberán enseñar cuando den el paso de la universidad (como alumnos) a la escuela primaria (como maestros). Por tanto, nos volvemos a encontrar con la dimensión instrumental de la educación, en este caso de “la que reciben” los estudiantes de magisterio de primaria cuando se les forma no en valores y/o para la ciudadanía, sino como futuros formadores en valores o para la ciudadanía. En este marco, como se ha visto en el capítulo IX, lo que prima en asignaturas como Educar para la Igualdad y la

Ciudadanía es un trabajo dirigido a conocer, idear y reflexionar sobre las herramientas técnico-pedagógicas necesarias para que los niños y niñas incorporen la competencia social y ciudadana. Es quizá por ello por lo que el interés por formar a personas críticas, que se manifiesta a menudo en los discursos de estos estudiantes de magisterio, no se refleja en la imagen que manejan sobre el quehacer docente dirigido a promover la ciudadanía, dado que prima en ella la idea de que el profesorado tiene como cometido principal -como se ha subrayado- desplegar las estrategias y los métodos necesarios para que "los alumnos" se comporten de acuerdo a valores y normas que aseguren la convivencia social, empezando por la escuela, y no se integre en este proceso los diversos mundos que constituyen la cotidianidad de los niños que cursan educación primaria.

He propuesto, por otra parte, dos posibles explicaciones de este predominio, en los discursos de los estudiantes de magisterio, tanto de la dimensión instrumental de la educación, en detrimento de su dimensión convencional, como de la fetichización de la que son objeto las estrategias pedagógicas y los métodos docentes, en desdoro de los contenidos curriculares, cuando definen el rol profesional de los maestros. La primera explicación se puede hallar en el hecho de que se haya desvanecido el ideal del profesor como intelectual, como agente transformador y productor de cultura que actúa por medio del análisis crítico, el diálogo y la acción pedagógica negociada con los alumnos, sus familias y la comunidad en su conjunto. Ello tiene repercusiones, desde mi punto de vista, en la imagen que los futuros maestros de primaria se forjan de su quehacer profesional, puesto que supone la desaparición de un importante contrapeso a la tendencia actual a sobrevalorar la eficacia y la eficiencia de la acción pedagógica.

La otra posible explicación se encuentra en los postulados constructivistas, propios del enfoque hegemónico en educación, que han influido en las leyes educativas vigentes en España desde la LOGSE (1990) y son introducidos en los discursos de los estudiantes de

magisterio de primaria, principal aunque no exclusivamente, a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje que tienen lugar en el marco de la formación inicial docente.

Debido a los elementos expuestos en las páginas precedentes, tales como la preeminencia de un *skholè*-centrismo derivado del discurso institucional que impregna la formación inicial del profesorado, la existencia de una praxis discursiva estancada en enfoques tradicionales de la educación, el predominio de una imagen minusvalorativa de las familias en materia educativa y la persistencia de una representación social del proceso de ciudadanización en la escuela reducido al civismo, considero que es pertinente exponer en estas Conclusiones algunas sugerencias que apuntan a la mejora del proceso de formación inicial del profesorado, prestando atención sobre todo a aquello que, según se desprende de la investigación realizada para esta tesis doctoral, puede incidir en la educación para la ciudadanía (entendida no sólo como la asignatura homónima sino también, en un sentido más amplio, como el proceso de ciudadanización) que desarrollarán en la escuela cuando ejerzan como maestros. Estas sugerencias, formuladas a modo de apuntes rápidos, son:

1. Impulsar una reflexión, en cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios del grado de magisterio (/maestro) en educación primaria, sobre la pertinencia (esto es, la oportunidad, la adecuación y la conveniencia) de los contenidos a enseñar en cada momento de la vida escolar de los niños y niñas, con el fin de ampliar las miradas de los futuros maestros, es decir, de llevarlas más allá de los métodos y estrategias pedagógicas.
2. Promover la problematización del concepto de educación que estos estudiantes manejan, incorporando –entre otras- la idea de que la educación no es sólo un espacio para la reproducción cultural, sino también y sobre todo para la producción cultural,

para lo cual los futuros maestros deben dar un vuelco a la relación que establecen comúnmente con el conocimiento.

3. Plantear el debate sobre la educación más allá de la escuela, lo que implica ampliar la mirada de los futuros maestros con el fin de que reconozcan en los demás mundos vividos por los niños y niñas posibilidades educativas que no necesariamente han de responder a los dictámenes formulados desde la escuela.
4. Abrir espacio en la formación inicial docente a una reflexión que, más allá del constructivismo pedagógico (cuyos principios deberían practicarse más que declararse), dé cabida también a un constructivismo social que contribuya a comprender las lógicas de poder que subyacen en la práctica educativa que tiene lugar en la institución escolar.
5. Atendiendo a lo que dicen los distintos estudios acerca de la importancia que tienen las familias en la educación (escolar y no escolar) de los niños y niñas, es fundamental que se incremente la presencia de esta temática en el currículo de la formación inicial del profesorado, de manera que se rompa la tendencia a tratarla como mero “complemento” de éste en el afán por conseguir objetivos por él definidos.
6. Dado que a quienes cursan su formación inicial docente no se les forma en ciudadanía o en valores, sino que como futuros formadores en valores y ciudadanía, estimo que las instancias formalmente establecidas –como es el caso de la asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía- deben dirigirse a facilitar a los alumnos/as el ejercicio de la ciudadanía más allá de la imagen restrictiva anclada en el civismo, más allá de la transmisión de valores que se consideran deseables y más allá de las posibles formas de enseñarlos en la escuela.

7. Finalmente, pienso que situar la temática de la ciudadanía en una asignatura conlleva el riesgo de que se *asignaturice*, es decir, de que pase a ser tratada como un conjunto más de contenidos que se han de “transmitir” a los niños mediante las estrategias pedagógicas y los métodos docentes adecuados para que sean “adquiridos” por ellos. Un riesgo que tal vez pudiera conjurarse, al menos en parte, mediante la transversalización de la educación para la ciudadanía. Se trataría, entonces, de que los contenidos relacionados con ésta estuvieran presentes en todas las asignaturas que conforman el currículo no sólo de la educación primaria, como abogan los estudiantes de magisterio de primaria, sino también en la formación inicial de ellos mismos, es decir, de quienes se preparan para ser docentes en la educación primaria.

A modo de corolario, comentaré que el proceso de investigación ha supuesto un esfuerzo tanto en términos teórico-metodológicos como analíticos, y aunque le reconozco limitaciones (por ejemplo, en lo que se refiere al tiempo dedicado a la observación directa en las clases, que hubiera deseado más prolongado), estoy convencido de que los resultados obtenidos pueden hacer algunas aportaciones tanto a la antropología de la educación como al propio proceso de formación inicial del profesorado de primaria. En el caso de la antropología de la educación, esta investigación da cuenta de la posibilidad de ampliar los objetos de investigación de la subdisciplina hacia espacios y agentes que ya no son las “minorías étnicas” o los colectivos que presentan “diversidad cultural”. En lo que se refiere a la formación inicial docente, algunas de las aportaciones de las que hablé las he ofrecido, si bien de una manera rápida, a través de la lista de sugerencias expuesta más arriba.

BIBLIOGRAFIA

- Abela, A., García-Nieto, A., Pérez, A. (2007): *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Cuadernos Metodológicos, N° 40. Madrid, España. Ediciones Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anzía, A. (2007): Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, N° 27. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia.
- Araya, S (2002): *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica. Ediciones Flacso.
- Austin, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Baeza, M. (2008): *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago, Chile. Editorial RIL.
- Bajoit, G. (2003): *Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en la sociedad contemporánea*. Santiago, Chile. Ediciones LOM.
- Baño, R. (1998): Ciudadanía: elementos conceptuales. En Correa y Noé (Eds.) *Nociones de una ciudadanía que crece*. Pp. 15-38. Santiago, Chile. Ediciones Flacso.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Revista Cinta de Moebio*, N° 17. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Belarra, I.; Morgade, M.; Poveda, D. (2012): Hacia la educación intercultural: un camino de ida y vuelta. En Manzanares (coord.), *Temas educativos en el punto de mira*. Pp. 159-186. Madrid, España. Editorial Wolters Kluwer.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2006): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Amorrortu.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Madrid, España. Ediciones Ariel.

- Bertely, M. (2000): *Familias y niños Mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*. México DF, México. Ediciones ISCEM.
- Bisquerra, R. (2008): *Educación para la Ciudadanía y Convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid, España. Editorial Wolters Kluwer.
- Boletín Oficial del Estado (BOE): Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. "Anexo. Establecimiento de requisitos respecto a determinados apartados del anexo I".
- Boletín Oficial del Estado (BOE): Real Decreto 1538/2006 de 15 de diciembre. BOE núm. 3, de 3 de enero.
- Boletín Oficial del Estado (BOE): Real Decreto 926/1999 de 28 de mayo.
- Bolívar, A. (2007): *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona, España. Editorial Grao.
- Bolívar, A. (2006): Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, N°339. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.
- Bosniak, L. (2000): Citizenship denationalized. *Indiana Journal of Global Legal Studies*. Vol 7. Indiana. <http://www.javvo.com/colerche/documents/citi.pdf>
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, España. Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (1987): Los tres estados del capital cultural. *Revista de Sociología*, Vol. 2, N°5. México DF, México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid, España. Editorial Popular D.L.
- Calvo, G. (2003): La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz. *Revista Educación y Educadores*, Año/Vol. 6. Universidad de La Sabana. Chía, Cundinamarca, Colombia.
- Carlsson-Paige, N.; Lantieri, L. (2004): A changing vision of education. En Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global*

- Awareness*. Pp. 107-121. New York, United State of America. Teachers College Press.
- Castillo, J. (2007): La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarios de pregrado en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 5, N° 002. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
 - Castorina, J. (2005): *Desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Noveduc.
 - Castro, B. (2000): *Desarrollo regional y local endógeno desde la participación ciudadana*. Concepción, Chile. Ediciones Universidad de Concepción.
 - CEPAL (2000): *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. México. Ediciones de Naciones Unidas.
 - Coll, C. (s/f): La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje y el curriculum escolar. Módulo 2. Asignatura: Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. Universidad de Barcelona.
 - Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid: Formación del profesorado. Red de Formación Permanente de la Comunidad de Madrid. <http://gestiondgmmejora.educa.madrid.org> [Consultada el 17 de marzo de 2012].
 - Cornwall, A. (2002): Making spaces, changing places: situating participation in development. *IDS Working Paper*, N° 170. Institute of Development Studies. University of Sussex. Brighton, England.
 - Cortina, A. (2001): El Protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En Cortina y Conill (Coords.), *Educación en la ciudadanía*. Pp. 13-30. Valencia, España. Editorial Institució Alfons Magnànim.
 - Cullén, C. (2004): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Noveduc.
 - Da Silva, T. (1995): *Escuela conocimiento y currículum*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Miño y Dávila.

- Del Olmo, M. (2010): Conflicto de intereses. Reflexión sobre un trabajo de campo en la escuela. En Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico*. Pp. 77-92. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Del Olmo, M. (2005): Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y su utilidad como mecanismos sociales. *XXI, Revista de Educación*, Nº 7. Pp. Universidad de Huelva. España.
- Delval, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Dewey, J. (1971): *Democracia y Educación*. Editorial LOSADA S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz de Rada, A. (2008a): ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Pp. 24-48. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Díaz de Rada, A. (2008b): Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Pp. 345-379. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Díaz de Rada, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Editorial Siglo XXI. Madrid, España.
- Díaz de Rada, A.; Velasco, H. (1996): La cultura como objeto. *Revista Teoría y Práctica de la Educación*, Nº 17. Centro del Profesorado y Recursos de Gijón. España.
- Domingo, A. (2001): Ciudadanía multicultural y filosofía política: un desafío cultural al pluralismo. En Cortina y Conill (Coords.), *Educación en la ciudadanía*. Pp. 63-83. Valencia, España. Editorial Institució Alfons el Magnànim.

- Dubet, F. (2008): El declive y las mutaciones de la institución. En Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Pp.217-246. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Durkheim, E. (2001): *Las reglas del método sociológico*. México D.F., México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, R. (2006): *La ontología del lenguaje*. Santiago, Chile. JCSáez Editores.
- Epstein, J. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, Vol. 86, N°3. Chicago, USA. The University of Chicago Press.
- Epstein, J. (1995). School, family, community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, N°9.
- Escandell, J. (2009): *Diecinueve Manuales de Educación para la Ciudadanía*. Madrid, España. CEU Editores.
- Escanilla, A. (2008): *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España. Editorial Grao.
- Escudero, J. (2010): La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. N°68 (24,2)
- Feito, R. (2010): Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Revista Educación y Futuro*, N° 22. CES Don Bosco. España.
- Feito, R. (1997): Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación. *Revista Política y Sociedad*, N° 24. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Fernández, M. (2004): Nociones de ciudadanía: el debate de su desarrollo en Chile. Revisión Bibliográfica. Documento de trabajo preparado en el marco de la colaboración en la revisión bibliográfica sobre nociones de ciudadanía en América Latina impulsado por el Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP de Sao Paulo, Brasil, en convenio con el Instituto de

- Estudios del Desarrollo (IDS) de la Universidad de Sussex, Inglaterra. Santiago. Chile.
- Fernández, J. (2006): Fundar la ciudadanía, formar el hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España. *Revista de Educación*, N° extraordinario, 2007.
 - Fernández Enguita, M. (2007): Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*. Pp. 13-32. Lleida, España. Ediciones Universidad de Lleida.
 - Franzé, A. (2003): Las formas escolares del extrañamiento: Un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto multicultural. En Poveda (ed.), *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Pp. 99-137. Cuenca, España. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha
 - Franzé, A. (2002): *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Comunidad de Madrid. Madrid, España. Editorial Consejo Económico y Social.
 - Franzé, A.; Jociles, M.; Villamil, J.; et al (2007): La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO. *Actas del IX Congreso Español de Sociología*. Barcelona. Federación Española de Sociología. Barcelona, España.
 - García, I. (2004): Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura. *Revista Educación y Futuro*, N° 11. CES Don Bosco. España.
 - García-Cano, M.; Márquez, E. (2007): Educación intercultural y aprendizaje cooperativo: propuestas de innovación organizativa y didáctica para el profesorado en el aula. En Álvarez (ed.), *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Pp. 325-338. Madrid, España. Biblioteca Nueva Editorial.
 - García-Cano, M; Márquez, E.; Agrela, B. (2008): Cuando, por qué y para qué la educación intercultural: discursos y praxis de la

- educación intercultural. *Papers: Revista de Sociología*, N° 89. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- García Castaño, F.; Pulido, R (2008): El desarrollo de la antropología de la educación en España: razones que explican la cuasi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas. En Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Pp. 152-180. Madrid, España. Editorial Trotta.
 - García Castaño, F.; Pulido, R. (1994): *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid, España. Editorial Eudema.
 - Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20, Núm. 2. Madrid, España.
 - Garreta, J. (2008): *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Editores Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA). Madrid, España.
 - Garreta, J (2007): La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*. Pp. 9-12. Lleida, España. Ediciones Universidad de Lleida.
 - Garreta, J. (1994): Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers: Revista de Sociología*, N° 43. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
 - Garretón, M. (2000): *La sociedad en la que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago, Chile. Ediciones LOM.
 - Gaventa, J. (2005): Reflections of the uses of the ‘power cube’ approach for analyzing the spaces, places and dynamics of civil society participation and engagement. *CFP Evaluation Series (2003-2004)*, N° 4. Institute of Development Studies. University of Sussex. Brighton, England.

- Geertz, C. (2005): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Gil, F. (1996): *Sociología del profesorado*. Barcelona, España. Editorial Ariel.
- Giroux, G. (1998): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid, España. Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Goffman, E. (2006): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Amorrortu.
- Guasch, O. (1997): *Observación participante*. Cuadernos Metodológicos, Nº 20. Madrid, España. Ediciones Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España. Editorial Taurus.
- Heritier, F. (1981). La identidad Samo. En Levi-Strauss (Coord.), *La identidad*. Pp. 53-85. Barcelona, España. Editorial Petrel.
- Hernández, C. (2010): La negociación del trabajo de campo. En Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico*. Pp. 35-6. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Hernández, C. (2009): La perspectiva antropológica de la diversidad. En Aguado y Del Olmo (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Pp. 67-88. Madrid, España. Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- Heslep, J. (1993): *La educación en democracia: la función moral de la educación en el Estado democrático*. Buenos Aires. Argentina. Grupo Editor Latinoamericano.
- Ibáñez, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid, España. Editorial Siglo XXI.
- Jociles, M. (2008a): Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. En Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas*

- socio-antropológicas de etnografía y educación*. Pp. 112-151. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Jociles, M. (2008b): Representaciones sociales y modelos de formación en el profesorado de ‘servicios socioculturales y a la comunidad. En Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación*. Pp. 380-412. Madrid, España. Editorial Trotta.
 - Jociles, M. (2005-06): La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Revista de Antropología Portuguesa* 22/23.
 - Jociles, M. (2005): El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, N° 7. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.
 - Jociles, M. (2002): Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación social. En De la Cruz (Coord.), *Introducción a la antropología para la intervención social*. Pp.85-119. Valencia, España. Ediciones Tirant Lo Blanch.
 - Jociles, M. (1999): Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Revista Gazeta de Antropología*, N° 15.
 - Jociles, M; Franzé, A. y Poveda, D. (2012): La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano en Madrid. *Revista Alteridades*. Departamento de Antropología Universidad Autónoma de México. México.
 - Ladson-Billings, G. (2004): Differing Concepts of citizenship: schools and communities as sites of civic development. En Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness*. Pp. 69-80. New York. United State of America. Teachers College Press.
 - Lahire, B. (2004): *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, España. Editorial Bellaterra.
 - Lakoff, G., Johnson, M. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España. Editorial Cátedra.

- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lenoir, R.; et al (1993): *Iniciación a la práctica sociológica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996): The cultural production of the educated person: An instruction. En Levinson, Foley and Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Pp. 1-54. State University of New York Press, Albany. United State of America.
- Lévy-Bruhul, L. (1910): *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Un document produit en version numérique conjointement par Diane Brunet et Jean-Marie Tremblay. Dans le cadre de la Collection: Les classiques des sciences sociales. www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html [Consultado el 20 de abril de 2010].
- Magendzo, A.; et al (2004): *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, Chile. Editorial LOM.
- Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Marchesi, A.; Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Marco, B. (2008): *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid, España. Editorial Narcea.
- Marina, J. (2006). Familia y educación. En López (Coord.), *La familia en el proceso educativo*. Pp. 223-246. Madrid, España. Ediciones Cinca.
- Marshall, T. (1998): *Ciudadanía y Clases Sociales*. Madrid, España. Editorial Biblos.
- Martín, E.; Coll, C. (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona, España. Editorial Edebé.

- Martínez, M. (2001): Compromiso moral del profesorado. Condiciones para un proyecto de educar en ciudadanía. En Cortina y Conill (Coords.), *Educación en la ciudadanía*. Pp. 143-169. Valencia, España. Editorial Institució Alfons el Magnànim.
- Martínez, S. (2006): Representaciones sociales, inmigración y mujeres: Hegemonía y polisemia. *Revista Teoría*, Vol. 15, Nº 2. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.
- Martínez P., Hernández, F. (2008): La formación en competencias en educación superior: un nuevo factor de calidad en el contexto multicultural. En Soriano (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Pp. 157-185. Madrid, España. Editorial La muralla.
- Martinic, S. (2006): El estudio de las representaciones sociales y el análisis estructural del discurso. En Canales (Comp.), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Pp. 299-317. Santiago, Chile. Ediciones LOM.
- Mata, P.; Ballesteros, B; Padilla-Carmona, M. (2012): Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje. En De Alba, García y Santisteban (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Pp. 131-138. Sevilla, España. Díada Editores.
- Mata, P. (2011): *La ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: Propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: ¿Qué es Bolonia? www.queesbolonia.gob.es [Consultado el 20 de marzo de 2012].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Catálogo Nacional de Calificaciones Profesionales. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catálogoWeb.html# [Consultado el 18 de marzo de 2012].
- Moscoso, M. (2009): Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Revista Papeles de Trabajo*

sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano. Vol. 5 N° 1. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. <http://www.uam.es/ptcedh>

- Osuna, C. (2012): En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, N° 358. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.
- Osuna, C. (2010): Mi colegio sin mí. Dilemas en la definición de mi rol como etnógrafa. En Del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo etnográfico*. Pp. 229-242. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Pascual, C. (2002): Pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 43.
- Peces-Barba, G. (2007): *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid, España. Editorial Espasa.
- Peinado (2012): En torno a la asignatura: Educación para la ciudadanía. Balance de una polémica (2007-2011). *Revista de Antropología Experimental*, N° 12. Pp. Universidad de Jaén. Jaén, España.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En López (Coord.), *La familia en el proceso educativo*. Pp. 13-50. Madrid, España. Ediciones Cinca.
- Pérez, A. (2010): Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. N°68 (24,2).
- Pérez, M. (2008): Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, N° 347. Ministerio de Educación de España. España.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2004): Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En Kornblit (Comp.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Pp. 91-111. Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos.

- Piovani, J. (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en las ciencias sociales. En Cohen y Piovani (Coords.), *La metodología de la investigación en debate*. Pp. 17-53. La Plata, Argentina. Editorial Edulp y Eudeba.
- PNUD (2004): *Ideas y Aportes: La democracia en América Latina*. Bogotá, Colombia. Editorial Panamericana.
- PNUD (2002): *Índice de Desarrollo Humano 2002*. México D.F., México. Ediciones Mundi-Prensa.
- Poveda, D. (2003): Los saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En Poveda (ed.), *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Pp. 67-99. Cuenca, España. Ediciones Universidad de Castilla y La Mancha.
- Poveda, D; Jociles, M; Franzé, A. (2009): La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado latinoamericano. *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Vol. 5, N° 3. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
<http://www.uam.es/ptcedh>
- Pozo, J. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Rego, A.; Pereira, H (2006): Cómo los comportamientos de ciudadanía docente explican la eficacia pedagógica y la motivación de los estudiantes. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol 38, N° 2.
- Río, M. (2010): No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas del campo escolar. *Revista Española de Sociología (RES)*, N° 14.
- Rivas, A. (2009): Pluriparentalidades y parentescos electivos. *Revista de Antropología Social*. Universidad Complutense de Madrid. N° 18.
- Rivas, A. (2007): Transformaciones socioculturales y cambios familiares: continuidades y rupturas. En Lisón (ed.), *Introducción*

- a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica.* Pp. 105-128. Madrid, España. Editorial Akal.
- Rockwell, E. (2008): Huellas del pasado en las culturas escolares. En Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación.* Pp. 275-306. Madrid, España. Editorial Trotta.
 - Rodríguez, T. (2007): Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez y García (Coord.), *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación.* Pp. 157-190. Guadalajara, México. Editorial CUCSH-UDG.
 - Rojas, R. (2005). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica.* México D. F., México. Plaza y Valdés Editores.
 - Roldán, M. (2008). Familia y escuela como agentes de socialización. En López (Coord.), *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación.* Pp. 95-137. Madrid, España. Ediciones Cinca.
 - Ruiz Olabuénaga, J. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa.* España. Editorial Universidad de Deusto.
 - Ruiz, R.; Gutiérrez, J.; Martínez, P.; Gutiérrez, R. (1998): Intencionalidad e incidencia de los CEP. *Revista Innovación Educativa*, N° 68. Barcelona, España. Ediciones Grao.
 - Santín, D. (2006). Familia, escuela y fracaso escolar. En López (Coord.), *La familia en el proceso educativo.* Pp. 181-222. Madrid, España. Ediciones Cinca.
 - Santos Guerra, M. (2010): La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado.* N°68 (24,2)
 - Santos Guerra, M. (1997): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros.* Archidona, España. Editorial Aljibe.
 - Sleeter, Ch. (2001): Preparing teachers for culturally schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education.* N°51.

- Spindler, G. (1993): La transmisión de la cultura. En Velasco, García y Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. Pp. 205-242. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Szulc, A. (2011): Esas no son cosas de chicos: disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En Poveda, Franzé y Jociles (Coords.), *Etnografías de la infancia y la adolescencia: discursos, prácticas y campos de acción*. Pp. 79-110. Madrid, España. Ediciones Catarata.
- Tiana, A. (2009): *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid, España. Ediciones Wolters Kluwer.
- Torres, J. (1999-2000): Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. *Revista Enseñanza*, N° 17-18. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Trinidad, A., Carrero, V., Soriano, R. (2006): *Teoría fundamentada 'Grounded Theory'. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Cuadernos Metodológicos, N° 37. Madrid, España. Ediciones Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tucho, F. (2006): La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Revista Científica de Comunicación y Educación*.
- Valles, M. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos, N° 32. Madrid, España. Ediciones Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Varela, J. (2007): *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Vargas, V. (1999): Ciudadanías globales y sociedades civiles. Pistas para el análisis. *Revista Nueva Sociedad*, N° 162
- Vasilachis, I. (2007): El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum of Qualitative Research*, Vol. 8, N°3. <http://www.qualitative-research.net>

research.net/index.php/fqs/article/view/290/637 [Consultado el 14-8-09].

- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Vera, H. (2002): Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Revista Sociología*, Año 17, N° 50. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vera, M. (1987): *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid, España. Editorial Narcea.
- Willis, P. (1993): Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En Velasco, García y Díaz de Rada (Eds.), *Lectura de Antropología para Educadores*. Pp. 431-461. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los jóvenes de clase obrera encuentran trabajo de clase obrera*. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Willis, P. (1986): Producción cultural y teorías de la reproducción. *Revista Educación y Sociedad*, N°5. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Wolcott, H. (1993): El maestro como enemigo. En Velasco, García y Díaz de Rada (Eds.), *Lectura de Antropología para Educadores*. Pp. 243-257. Madrid, España. Editorial Trotta.